

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Andreia Borges de Godoi Drska

**De interagido a interagente:**

a construção de um espaço virtual de autoria em uma escola estadual paulista.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PRPG - Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação

Andreia Borges de Godói Drska

**De interagido a interagente:**

a construção de um espaço virtual de autoria em uma escola estadual paulista.

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Moreira da Silva  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof. Dr. Fernando José de Almeida  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aglaé Cecília Toledo Porto Alves  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Para meus pais, exemplos de amor, de luta e de perseverança. Para meus irmãos, pilares da minha vida. Para meus filhos, meus melhores projetos. Para meu esposo Moacir, ponto de partida, porto de chegada.

## **AGRADECIMENTO À CAPES**

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida no período de janeiro de 2017 a julho de 2018 e que foi fundamental para a realização esta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Os meus mais sinceros agradecimentos...

À minha orientadora, pela parceria e dedicação no curso desta pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Educação: Currículo da PUC-SP e à Cida, pelo carinho e atenção dedicados aos alunos.

Ao Prof. Dr. Fernando José de Almeida, do Programa de Educação: Currículo, pela leitura cuidadosa e pela generosa e esclarecedora orientação, indispensáveis para realização deste estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Aglaé Cecília Toledo Porto Alves pela cuidadosa e generosa orientação, palavras de incentivo e ensinamentos indispensáveis para realização deste estudo.

Aos meus colegas do Programa, em especial, aos orientandos da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

Às amigas e companheiras de loucuras Lenita Ponce e Patrícia Coimbra, pela escuta sensível e pelas palavras que muitas vezes me acalmaram.

Aos amigos Luana Werneck e Fagner Santos, pelas tardes de conversa, leitura crítica, sugestões e cuidadosa revisão deste texto.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, até quando eu mesma não acreditava. Vocês são meu maior orgulho, meu maior tesouro e meu maior exemplo.

Aos quatro pilares da minha vida: André, Anderson, Adriano e Bruno. Anjos da guarda que tenho a sorte de chamar de irmãos.

Aos meus filhos, João e Ana, pela compreensão nos momentos de crise, pela companhia nas loucuras da vida, pelas tardes de estudo, pelas horas de alegria, pelo riso solto, pelos beijos no meio do dia e pelos recadinhos, dados ao pé do ouvido, me dizendo que tudo daria certo.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas. Pelo apoio amoroso, por pegar na minha mão quando eu precisava. Por me tirar do meio do furacão quando tudo parecia errado. Pela tranquilidade de saber que, haja o que houver, estará ali.

Ao Tobias, por buscar junto comigo respostas que não tínhamos.

Aos meus alunos, o principal motivo desta pesquisa. Que as vozes de vocês reverberem e suas palavras se multipliquem.

À escola, lugar que não sai de mim, lugar de onde não quero sair.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela acolhida e pela oportunidade de realização deste mestrado.

## RESUMO

DRSKA, Andreia Borges de Godói. **De interagido a interagente: a construção do blog de uma escola estadual paulista**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo da Pontifícia Universidade de São Paulo. O estudo tem por objetivo refletir sobre a inclusão digital como uma das dimensões da inclusão social, buscando destacar caminhos que favoreçam o perfil interagente do sujeito no contexto da cultura digital. A investigação, realizada em uma escola estadual da capital paulista, apresenta a análise da proposta pedagógica da unidade, o relato da experiência da criação de um espaço virtual de autoria e os resultados de um questionário sobre o perfil de utilização das TDIC, realizado com os jovens envolvidos no projeto. Destaca-se o fato de tratar-se de sujeitos considerados socialmente vulneráveis pelos sentidos e pela própria escola. Para além de analisar o contexto, esta investigação busca enfatizar o papel da escola na inclusão digital dos jovens em situação de vulnerabilidade, uma vez que na Sociedade em Rede (Castells), esta participação é condição sine qua non para que o sujeito esteja, de fato, incluído. Além disso, como pesquisa participante, busca-se a construção progressiva de um saber que poderá ser compartilhado. Partindo da teoria da educação integral de Paulo Freire, da Sociedade em Rede de Castells e da discussão sobre o papel da escola no processo de inclusão social de Bourdieu, esta dissertação registra, narra e analisa a construção de um espaço de autoria (blog) em uma escola estadual na periferia do município de São Paulo. A pesquisa está contextualizada sob a égide da cultura digital e o fato de, na sociedade contemporânea, constatar-se um deslocamento do espaço socializador da escola para as mídias. O principal resultado da pesquisa foi a constatação de que a inclusão na cultura digital, uma das dimensões da inclusão social, prescinde de um ambiente favorável para que o indivíduo se reconheça como sujeito e se identifique como portador de uma palavra própria (MARTÍN-BARBERO). Portanto, estar incluso na cultura digital, prescinde de o sujeito estar capacitado para ler criticamente e colocar no mundo suas palavras (FREIRE) no contexto desta cultura e das suas ferramentas (ALMEIDA; SILVA). Ainda que haja o deslocamento do contexto socializador da escola para as mídias, a instituição escolar segue sendo fundamental para que o sujeito seja interagente na cultura digital, especialmente para aqueles que se encontram socialmente vulneráveis. Para tanto, precisa oferecer um espaço democrático de ensino, um currículo que integre as TDIC de forma crítica e políticas públicas que garantam o acesso. Entre os resultados da observação, constatou-se que a inclusão na cultura digital não faz parte do currículo moldado ou em ação da unidade de ensino investigada. Há indícios que sugerem que a própria escola está à margem da cultura digital.

**Palavras-chave:** Currículo. Cultura digital. Inclusão digital. Juventude. Emancipação

## ABSTRACT

DRSKA, Andreia Borges de Godoi. **From Interacted to interacting: the construction of a virtual space of authorship in a state school in the city of São Paulo**. 2018. 187p. Thesis (Master in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

This study is a part of the “New Technologies in Education” research line of the Master’s Degree Program in Education: Curriculum of the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. The purpose of this study is to do a reflection about digital inclusion as one of the dimensions of social inclusion, seeking to highlight ways that favor the interacting profile of individuals in the context of digital culture. The study, carried out at public school in the city of São Paulo, presents the school pedagogical proposal analysis, the experience report of a virtual space creation for the school and the results of a questionnaire related to the user profile of the DICTs (Digital Information and Communication Technologies) which was applied to the school students involved in the project. It is important to point out that these students are considered socially vulnerable by the socioeconomic government parameters and by the school itself. By this, beyond the context analysis, this study seeks to emphasize the role of the school in the digital inclusion of young students in a context of social vulnerability, since in the Network Society (Castells), this participation is a *sine qua non* condition for a person to be, in fact, included. Besides that, the study aims to a progressive construction of a knowledge that can be shared, based on the integral education theory of Paulo Freire, the Network Society of Castells and the discussion about the school role in the Bourdieu’s process of social inclusion, this study records, narrates and analyzes the construction of an internet space (blog) in a public school of the city of São Paulo. The study is contextualized under the aegis of digital culture and the fact that, in contemporary society, it is possible to see a shift from the socializing space of the school to the media. The study results find out that the inclusion in digital culture, one of the dimensions of social inclusion, requires a favorable environment for the individual to recognize and identify himself as a citizen that have a word of his own (MARTÍN-BARBERO). Therefore, being included in the digital culture requires the citizen to be able to critically read and put his words (FREIRE) in the context of this culture and its tools (ALMEIDA; SILVA). Although there is a shift from the socializing context of the school to the media, the school institution remains fundamental for the citizen to be interacting in the digital culture, especially for those who are socially vulnerable. For this, it must offer a democratic space for teaching, a curriculum that integrates DICTs in a critical way and public policies that guarantee access. Among the results of the observation, it was verified that the inclusion in the digital culture is not part of the molded curriculum or in action of the investigated school. There is evidence to suggest that the school itself is on the margins of digital culture.

Keywords: Curriculum. Digital culture. Digital inclusion. Youth. Emancipation

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O significado do smartphone para o jovem .....	141
Gráfico 2 - Utilização do celular no espaço escolar.....	
Gráfico 3 - 05 coisas que gostaria de mudar na escola. ....	147
Gráfico 4 - O que o grupo gostaria de compartilhar na internet.....	149
Gráfico 5 - A participação em atos .....	151
Gráfico 6 - Espaços de sociabilidade.....	153
Gráfico 7 - Quem te influencia na construção de opiniões, valores e conceitos.....	154
Gráfico 8 - Os espaços para expressão de pensamento .....	155
Gráfico 9 - A expressão da voz do aluno.....	156
Gráfico 10 - Espaços que a escola poderia ter para favorecer a voz do aluno.....	
Gráfico 11 - O que o grupo aprendeu de LP na construção do Blog .....	158
Gráfico 12 – A autoria do aluno no espaço escolar.....	159
Gráfico 13 - Ações que aproxima escola e comunidade .....	

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores e combinações.....	40
Quadro 2 - Esboço e imagem final da mascote .....	117
Quadro 3 - Material de apoio para discussão do conceito de manifesto .....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades de crianças e adolescentes na internet.....	33
Tabela 2 - Objetivos específicos, estratégias, instrumentos, análise e categorias.....	51
Tabela 3 - Acesso à mídia, informação e tecnologia.....	52
Tabela 4 - Acesso dos alunos à informação (%)......	53
Tabela 5 - Categorias de Análise.....	57
Tabela 6 - Média de proficiência da UE, de acordo com o SARESP, de 2015 a 2017. ....	105
Tabela 7 - Divisão dos alunos da UE conforme os níveis de proficiência, de 2015 a 2017..	106
Tabela 8 - Perfil do grupo para utilização da internet. ....	147

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>1.1 Uso de TDIC pelos jovens</b> .....	31
<b>1.3 Revisão de literatura</b> .....	37
<b>1.4 O problema</b> .....	46
1.4.1 Objetivo geral .....	46
1.4.2 Objetivo específico.....	46
<b>1.5 Organização da pesquisa</b> .....	47
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	48
<b>2.1 Os sujeitos</b> .....	52
<b>2.2 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	54
2.2.1 Observação da criação do blog .....	54
2.2.2 Os questionários .....	55
<b>2.3 Análise documental</b> .....	56
<b>2.4 Análise de dados</b> .....	56
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	58
<b>3.1 Currículo</b> .....	58
3.1.1 – O currículo voltado para emancipação .....	61
3.1.2 A escola: espaço onde se efetiva o currículo .....	70
3.1.3 A PP: espaço onde se contextualiza o currículo .....	73
<b>3.2 – Juventude</b> .....	74
<b>3.3 Cultura digital</b> .....	78
3.3.1 A escola e a cultura digital .....	87
<b>3.4 Inclusão digital como dimensão da inclusão social</b> .....	89
<b>4 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE</b> .....	99
<b>4.1 A proposta pedagógica (PP)</b> .....	100
4.1.1 A PP e o conhecimento escolar .....	103
4.1.2 Integração das TDIC ao currículo.....	107
4.1.3 A PP, a cultura digital e a autoria do aluno .....	108
<b>4.2 A narrativa: a construção do espaço de autoria.</b> .....	109

4.2.1 Entre encontros e desencontros.....	111
4.2.2 O manifesto .....	117
4.2.3 Um momento de tensão .....	124
4.2.4 Depois da tempestade.....	126
<b>4.2.5 DIÁRIO DE BORDO.....</b>	<b>133</b>
4.2.5.1 E se aumentássemos o volume? .....	133
4.2.5.2 Vamos ter que nos virar sozinhas.....	134
4.2.5.3 O blog é nosso ou da escola? .....	136
<b>4.3 Os questionários – O perfil deste jovem em relação ao uso das TDIC.....</b>	<b>138</b>
4.3.1 Os jovens falam sobre cultura digital e inclusão .....	138
4.3.2 Os jovens falam sobre a integração das TDIC ao currículo.....	143
4.3.4 Os jovens relacionam os aprendizados .....	158
<b>5 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>

## APRESENTAÇÃO

Era 1989. Em mais um dia como tantos outros, a professora Leni arrastava, pelos corredores da escola, o seu carrinho de livros. Um mundo de palavras, histórias, aventuras e reviravoltas que a acompanhava a cada passo dado nos precários espaços da Escola Estadual de Primeiro Grau Marina Cintra, localizada na região central de São Paulo. Há alguns metros dali, sentada em sua carteira rabiscada, uma garota de onze anos observava, admirada, o ir e vir daquela mulher, e sonhava um dia ser ela a condutora daquele carrinho mágico. Não havia formalidade na ação da professora. Cada aluno levava consigo a história que melhor lhe falasse naquele momento, sem o compromisso de terminar a leitura dentro de um prazo determinado, ou entregar um trabalho comprovando-a. Ao contrário, cada jovem deveria ler pelo prazer da viagem e do conhecimento, e não pela busca de um ponto na média. A cada aula, a professora Leni nos lia uma crônica e nos convidava a refletir criticamente sobre a mensagem que o autor queria transmitir. Nasceu ali o meu encantamento com as letras e com a profissão docente.

Aos treze anos comecei a trabalhar. Primeiro como *office girl*, depois como atendente de lanchonete, operadora de *telemarketing* e, aos dezoito anos, ocupei meu primeiro cargo na área comercial, atividade na qual permaneci por quase vinte anos. Frequentei durante dois anos e meio o curso de Direito, mas tive que trancá-lo por questões financeiras. A vida profissional me levava, cada vez mais, para longe do meu sonho de trabalhar com educação.

Aos 21 anos, recebi, da empresa onde trabalhava na capital paulista, a proposta para assumir a supervisão comercial estadual de Santa Catarina. Mudei-me de São Paulo para Florianópolis e passei a cursar graduação em Administração Financeira. Embora estivesse financeiramente estável, essa tranquilidade não era refletida em outros aspectos da minha vida. Quatro anos depois, pedi o meu desligamento da empresa e voltei para São Paulo, onde decidi cursar a graduação em Letras.

Mesmo mudando a direção da formação acadêmica, minha vida profissional manteve-se no mercado corporativo. Minha função como educadora restringiu-se aos treinamentos e apresentações que ministrava no exercício dos meus cargos. Trabalhei em empresas multinacionais por quase 20 anos, sendo os oito últimos, em

empresas de telecomunicações. Durante esse período, fiz cursos de aprimoramento voltados para a área corporativa, entre eles, um MBA<sup>1</sup> em Gestão de Negócios na Fundação Getúlio Vargas.

Ocorre que, durante todo o tempo, me acompanhava a sensação de não pertencimento e, cada dia mais, sentia-me disposta a “largar tudo” para viver outra opção profissional. Em 2013, resolvi prestar o concurso para professora da rede estadual de São Paulo e fui aprovada. Diante desse novo cenário, preparei-me para me desligar da carreira que tinha construído até aquele momento e começar a trilhar minha vida profissional como docente. Entretanto, o processo para assumir um cargo público mostrou-se moroso e, apenas no fim de 2015, desliguei-me do mercado corporativo.

Logo que decidi iniciar minha atuação como professora, senti a necessidade de uma formação continuada. E, parti em busca do programa de pós-graduação em Educação: currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A proposta inicial de projeto de pesquisa era relacionar o conhecimento adquirido durante minha carreira em telecomunicações com a educação, partindo do pressuposto que, os jovens, imersos na cultura digital, já não se contentariam com uma escola puramente analógica.

Apenas em março de 2017, assumi, como efetiva, o cargo de professora de Língua Portuguesa na rede estadual de educação do estado de São Paulo.

Fui pega de surpresa, já no primeiro dia, pois fui à escola para levar meus documentos e recebi a informação que entraria em sala de aula quinze minutos depois. Respirei fundo, fechei os olhos, preparei o passo e, num piscar de olhos, lá estava eu, na sala da turma do 9º A de uma escola na periferia paulistana. Trinta e sete jovens, entre 14 e 16 anos, me olhavam desconfiados.

Hoje, refletindo, me questiono se a insegurança transparecia em meus olhos, no meu jeito de andar ou no tom da minha voz. Não me foram dados livros, apostilas, giz, apagador. Nada além de uma lista de chamadas e algumas orientações que eu não poderia deixar de seguir: os meninos deveriam aguardar a entrada das meninas, para depois adentrarem a sala; os lugares onde cada aluno se sentava eram determinados pelo professor coordenador de cada sala; era proibida a

---

<sup>1</sup> MBA é a sigla para *Master in Business Administration* – um curso de pós-graduação *latu sensu*, voltado para a prática profissional.

ida ao banheiro em horário diverso ao pré-estabelecido pela escola; era proibido o uso de celular; era proibido o uso de toucas ou qualquer adereço que cobrisse cabeça e ouvidos; o aluno deveria levantar a mão para falar e pedir licença para levantar-se, até mesmo, para descartar algo no lixo. Enfim, nada muito diferente da escola que “vivi” quando aluna.

Entrei, dei meu “bom dia” e fiz o que entendia ser necessário: conhecer cada um. Informei que nossas aulas aconteceriam dentro de um ambiente democrático. Já nesse momento fui surpreendida, quando boa parte dos alunos me questionou sobre o que é democracia. Passei a explicar a etimologia da palavra, contando um pouco da sua história, convidei-os a refletir sobre o significado do conceito. Gostaram da ideia, apresentaram reivindicações, fizemos negociações. Construimos, juntos, o conjunto de regras de convivência que basearia nossos encontros. Muitas destas reivindicações versavam sobre uma releitura do conjunto de regras da escola, tais como a proibição do uso de toucas, bonés, celulares, consumo de balas ou a falta da liberdade de escolher o lugar para sentar-se<sup>2</sup>.

Em seguida, propus uma atividade que deveria ser realizada por todos que compunham aquele grupo. Ali, fui professora e aluna. Ali, eles foram alunos e professores.

Meninos e meninas foram convidados a produzir um texto dissertativo que tinha como principal objetivo responder três questões:

- Quem sou?
- Quem querem que eu seja?
- Quem quero ser?

Na leitura das produções realizadas pelos alunos, conheci um pouco mais o grupo. Na fala dos jovens, apareceram expectativas e dúvidas sobre profissões, incertezas sobre o futuro, diferenças entre os seus anseios e os das suas famílias. Alguns expressaram a intenção de serem *gamers*<sup>3</sup>, advogados, médicos, artistas, *dj's*<sup>4</sup>, veterinários, chefes de cozinha. Outros disseram que queriam viajar o mundo, observá-lo. De maneira geral, a escolha das profissões estava baseada na

---

<sup>2</sup> No anexo 1 desta dissertação, consta exemplos dos conjuntos de regras, elaborado pelos alunos.

<sup>3</sup> *Gamer* é uma profissão típica da cultura digital. Trata-se de pessoas que se profissionalizam como jogadores de games *on-line*.

<sup>4</sup> Dj é a sigla para a profissão de *Disc Jockey*, artista responsável pela transmissão de música em rádio, televisão ou eventos que contarem com esta manifestação artística.

esperança de alcançar o sucesso profissional e financeiro e, conseqüentemente, alterar a própria realidade social.

E nessa profusão de vozes e sentimentos, achei meu lugar, minha turma e, pela primeira vez, encontrei-me.

Minha expectativa era encontrar alunos usuários fluentes em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC<sup>5</sup>). Porém, ao iniciar o trabalho, identifiquei que os alunos não correspondiam ao perfil imaginado inicialmente. O consumo de TDIC restringia-se ao uso de redes sociais para comunicação com os pares e de aplicativos para jogos digitais, download de filmes, séries e músicas. Nenhum daqueles jovens mencionou ser produtor de informações na rede, como construção de Blogs<sup>6</sup>, vídeos de variedades no YouTube<sup>7</sup>, construtor de páginas no ambiente virtual, integrantes de listas de debates ou outra ação para criação ou expressão.

Embora considerados “nativos” da cultura digital, pois nasceram após o início na internet, não me pareceu, naquele momento, que desfrutavam de todas as possibilidades que a rede oferece, como: a possibilidade de autoria, a construção colaborativa de conhecimento, o compartilhamento e a participação de comunidades.

Inquietou-me saber se esses adolescentes, considerados socialmente vulneráveis pela escola e pelos sentidos educacionais, estão efetivamente incluídos neste mundo contemporâneo, imerso na cultura digital. Ou, se dele, apenas fazem um “consumo ingênuo” (VIEIRA PINTO, 2005, p.93). Para além disso, causou-me uma inquietação o papel da escola nesta realidade. Seria o currículo preparado para incluir digital e socialmente este jovem ou estaria o currículo agindo como uma ferramenta de manutenção de uma cultura hegemônica?

Para iniciar a investigação, entretanto, fez-se necessário buscar amparo em autores que definissem termos essenciais para nossa reflexão. Afinal, quem seria o nomeado “nativo digital”? Como seria definida a sociedade contemporânea?

---

<sup>5</sup> Usa-se a sigla TDIC no decorrer deste estudo para designarmos as tecnologias digitais de informação e comunicação.

<sup>6</sup> Blog é um diário online. Trata-se de uma página da internet onde, regularmente, se publica diversos conteúdos, como: textos, imagens, música ou vídeos. Pode ser mantido por uma única pessoa ou por um grupo. Permite a interação com os leitores, por meio da possibilidade de o leitor comentar o conteúdo publicado.

<sup>7</sup> YouTube é uma plataforma digital de compartilhamento de vídeos.

Analfabeto é o homem impedido de dizer sua palavra.

Paulo Freire

## 1 INTRODUÇÃO

A tradução literal de Heliópolis é cidade do sol. Mas, ao caminhar pelas estreitas ruas, repletas de casas e barracos, que quase impedem os raios solares, há que se considerar uma certa ironia ao nome dado a uma das maiores comunidades do município de São Paulo. De acordo com a União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), a área de Heliópolis foi adquirida em 23 de abril de 1942 pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários - IAPI, do Conde Silvío Álvares Penteado e outros, pela quantia de 17.500 mil contos de réis. O intuito era a construção de residências para associados do Instituto. No decorrer dos anos, o grande pedaço de terra foi propriedade e responsabilidade de diferentes organizações, entre elas: o Instituto de Previdência Social, o Instituto de Administração Financeira da Previdência, a Petrobrás e a Companhia de Saneamento do Estado de São Paulo – Sabesp. Até que, entre 1971 e 1972, 153 famílias retiradas, pela prefeitura, de áreas ocupadas na Vila Prudente e Vergueiro, foram alojadas “provisoriamente” no terreno, dando início ao bairro.

O Heliópolis possui aproximadamente um milhão de metros quadrados. Em sua área, vivem cerca de 200 mil habitantes, a maioria de origem da região Nordeste do País.

Forjada em uma trajetória de luta, a comunidade do Heliópolis já pôde comemorar grandes conquistas e, até mesmo, receber a alcunha de Bairro Educador, mas a violência e a ausência do Estado ainda podem ser facilmente percebidas. De acordo com a UNAS, existem hoje mais de 100 entidades – religiosas, associações de moradores e Organizações não governamentais – que realizam programas e projetos na comunidade, sendo alguns assistencialistas e, outros, de intervenção e promoção humana. Por outro lado, de acordo com os dados da Secretaria de Estado da Segurança Pública de São Paulo (SSP - 2016), o local é o 19º bairro com maior índice de furtos e o 6º em números de homicídio no município de São Paulo. Os dados de latrocínio, estupro e tráfico de drogas também são preocupantes. A região figura nas posições 3, 7 e 11, respectivamente em cada uma destas práticas criminosas.

Neste cenário de lutas, contradições, violência e pobreza, a Escola aparece como um espaço de socialização. De acordo com Dayrell (2007), no caso dos jovens

pobres, essa sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares.

Freire (2011) pontua a função socializadora da escola, enfatizando a importância da inclusão da realidade social e cultural da comunidade neste espaço. De acordo com o autor:

A função da escola é proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Esta função socializadora nos remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. (FREIRE, 2011, p.104).

Entretanto, Green e Bigum (1995), ao citarem Hinkson, sinalizam que há, na cultura digital, um deslocamento do contexto socializador crítico, da escola para a mídia eletrônica de massa – televisão, rádio e internet, o que torna esta mídia importante influenciadora na (re)produção de identidades e formas culturais estudantis. Esta colocação causa uma inquietação, pois, se para os jovens de periferia a escola é um espaço de socialização e, na cultura digital, há um deslocamento deste contexto, como fica essa construção da socialização para esta parcela da sociedade?

É adequado destacar que, ao refletir sobre a relação dos jovens, a cultura digital e a escola, esta pesquisa abrange uma parcela da juventude brasileira. Considerados em situação de vulnerabilidade social pelos censos e pela escola, muitos destes jovens têm acesso limitado às tecnologias, o que leva a questionar sobre o quanto estariam, estes adolescentes, incluídos digitalmente.

Cabe, neste ponto, diferenciar os termos inclusão digital e inclusão na cultura digital. Para este estudo, será utilizado o termo inclusão digital para descrever o acesso às tecnologias. Quando utilizar o termo inclusão na cultura digital a pesquisa irá se referir à capacidade de utilização destas tecnologias em suas possibilidades e potencialidades.

Em uma sociedade em que a experiência humana é cada vez mais atravessada pelas tecnologias, a inclusão na cultura digital aparece como uma das

dimensões da inclusão social. De acordo com o documento base do Plano Nacional da Banda Larga (PNBL):

Para acessar, utilizar, produzir e distribuir informações e conhecimento, por meio das tecnologias digitais de forma que possam participar de maneira efetiva e crítica da sociedade da informação. (BRASIL, 2009, p. 6).

Nesta perspectiva, a inclusão na cultura digital ultrapassa a ideia do acesso aos equipamentos ou à internet, e passa a ser considerada sob o ponto de vista ético, uma vez que consta entre as premissas da inclusão social.

A presente pesquisa trata de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, numa grande metrópole, matriculados em uma escola pública estadual e moradores de uma das maiores comunidades estabelecidas no município de São Paulo. Suas vidas são, invariavelmente, marcadas por um contexto de desigualdade que interfere diretamente em sua trajetória. Assim, como pontua Dayrell (2007):

a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Nesta realidade de luta individual, que muito se assemelha com a luta da comunidade, esta juventude vem construindo sua cultura, laços sociais e relações com a comunidade e as instituições, entre elas a escola. De acordo com o autor:

Podemos afirmar que, na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema. Significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização. (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Ao conceituarem a juventude contemporânea, Green e Bigum (1995) refletem sobre a necessidade de associá-la à ideia de um fenômeno de impressionante

complexidade e contradição, que sofre profunda influência da cultura das mídias em seu processo de formação.

Os autores apontam para a influência que as interações com a tecnologia provocam na produção e autoprodução e, de forma mais geral, na própria formação do sujeito. E seguem argumentando que os sujeitos contemporâneos vêm modificando suas existências por influência das TDIC, e que desta relação emergem novos valores e significados que produzem sujeitos que pensam, sentem e agem de forma diferente daqueles que o preconizaram.

Ao sinalizarem o deslocamento do contexto socializador da escola para as mídias, Green e Bigum (1995) apontam que a construção social deste jovem já não se limita apenas à escola.

A presença das mídias na construção social do sujeito indica a necessidade de uma reavaliação do currículo e, para além disso, da própria escola. De acordo com os autores:

Parece evidente que está sendo construída, atualmente, uma nova relação entre a escolarização e a mídia. Mas existe uma justificativa ainda mais óbvia para reavaliar, urgentemente, estas instituições, suas práticas e as correspondentes inter-relações entre elas. É que não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas também, de forma mais geral, da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para formas cambiantes de currículo e de alfabetismo, com todos os problemas e possibilidades daí decorrentes. (GREEN; BIGUM, 1995, p. 214).

Diante do fato de que a presença da mídia na formação do sujeito tem se mostrado cada vez mais relevante, há que se considerar a necessidade de mudanças na pedagogia e na relação das escolas com a tecnologia. De acordo com Dayrell (2007), o processo de tornar-se aluno experenciado pelo jovem é atravessado por diversos fatores, entre eles, a condição juvenil, as relações intergeracionais e a cultura escolar onde está inserido. Mas, quando a condição juvenil é influenciada pela cultura digital e quando há o deslocamento do contexto socializador da escola para as mídias, é inevitável que a pedagogia tradicional seja questionada. De acordo com o autor, a escola ainda considera a concepção de aluno criada e desenvolvida na sociedade moderna, que ajuizava a instituição como o espaço central de socialização, desconectado da realidade do aluno, e que

adotava um modelo semelhante àqueles encontrados no mercado de trabalho. O autor afirma que:

Quando o jovem adentrava naquele espaço, **deixava sua realidade nos seus portões**, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse **disciplinado, obediente, pontual** e se envolvesse com os estudos com **eficiência e eficácia**. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. (DAYRELL, 2007, p. 1120, grifo nosso).

Entretanto, na Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999), a escola ganha novos contornos e aparece a preocupação com a relação do currículo e a realidade dos educandos. Segundo o autor:

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” as juventudes, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1118).

A escola, sua proposta pedagógica e o currículo devem refletir aquilo que o sujeito experencia. Green e Bigum (1995) pontuam que na contemporaneidade – pós-moderna, houve um afastamento entre o currículo e a escola, demandando, assim, a recontextualização à luz da pós-modernidade:

Na assim chamada virada pós-moderna (HINKSON, 1991), o currículo tende a se desvincular da escola, o que impõe uma reconceptualização tanto do currículo quanto da escola, uma reconceptualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para as condições pós-modernas. (GREEN; BIGUM, 1995, p. 214).

Conforme nos trouxe Freire (2013), não há aqui o argumento da falência da escola ou da iminente morte desta instituição milenar, mas sim, a constatação de que ilhar-se não é uma opção. O autor defende, conforme destacado no trecho

abaixo, que a relação da escola com as mídias, quando estabelecida de forma crítica, poderia favorecer o processo de ensino-aprendizagem:

Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: “vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me a ajuda a aprender.” (FREIRE, 2013, posição 532).

Além disso, como nos desvelam Almeida e Silva (2014), um dos paradoxos da contemporaneidade reside na estreita relação da inclusão digital e da inclusão social. Os autores reforçam que a conexão ou acesso à rede não garantem a inserção na cultura digital, uma vez que a interagência do sujeito está mais relacionada com a sua capacidade de ler criticamente e participar ativamente nesta Sociedade em Rede do que em acessar esta tecnologia. E destacam que:

A inclusão à sociedade em rede conectada não é espontânea nem descolada das condições materiais, estruturais, econômicas, sociais e culturais. Não se caracteriza pela possibilidade de navegar pelas informações nas diversas esferas mundiais e na multiplicidade de redes, mas prevê a leitura crítica dos significados criados e das relações de poder nelas estabelecidas e envolve a participação ativa do indivíduo e a centralidade de sua autoria. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1240).

Os autores apontam ainda que esta capacidade de leitura crítica deve ser característica de todos os atores da ecologia escolar e que a tecnologia, neste contexto, amplifica a voz destes sujeitos, corroborando para sua emancipação e para a efetivação da escola como um espaço democrático. Seguem apontando que:

a relação entre a escola, as tecnologias e o currículo, salienta que sua integração demanda que os agentes da educação façam a leitura crítica do mundo, o interpretem e “lancem sobre ele suas palavras”. A integração das tecnologias ao currículo, nesse contexto, amplia as possibilidades de dar voz ao professor e ao aluno e, por meio da expressão de suas vozes, permite sua autoria e seu empoderamento. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1240).

Almeida e Silva (2014) afirmam que, desta forma, o acesso é democratizado e, conseqüentemente, se favorece o processo de apropriação social da tecnologia e

seu uso inovador pela escola, incluindo este espaço, seu currículo e seus atores na cultura digital. Favorecendo, portanto, a inclusão social dos seus alunos e a formação de um sujeito ativo e autônomo.

Entretanto, os autores sugerem a reflexão quanto ao erro da redução das tecnologias ao seu caráter operacional e técnico, salientando que, muito além disso, a cultura digital é um novo “modo de vida” que reconfigura a própria identidade do indivíduo. Ou seja, a presença massiva das tecnologias na experiência humana é condição e não causa. Mas, se a vida humana é atravessada por esta nova forma de interação, a escola também é atingida por esta realidade. De acordo com os autores:

As variáveis que mais se destacam são a construção de novas sociabilidades, o questionamento de valores e de relações sociais e a introdução de novas exigências às práticas culturais e vivências coletivas. Em suma, questionam-se e alteram-se os padrões do aprender e do ensinar. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1235).

Conforme nos traz Dayrell (2007), se antes a escola era, para além de um espaço de formação acadêmica do indivíduo, um local de formação social do sujeito. Na contemporaneidade, este sujeito já não tem a escola como único espaço de sociabilização. Amaral (2016) afirma que:

A sociabilização em contexto digital reporta-se ao princípio de que um mundo de informação (conteúdos, valores, objetivos) se apresenta num mesmo espaço, envolvendo os seus utilizadores para o explorarem, desenvolvendo-o através da partilha e mantendo relações com outros elementos das diversas redes em que participam. (AMARAL, 2016, p 13).

De acordo com a autora, na Sociedade em Rede o indivíduo sociabiliza-se por meio da partilha com seus pares. Segundo Hentz (2000), não existe um sujeito universal dado *a priori*, e sim a construção histórica de alguém que vai se tornando sujeito. A autora afirma que o homem é, portanto, produto e sujeito das relações sociais que estabelece com seus pares. O processo de sociabilização do jovem pode ocorrer no mundo presencial – entre os muros da escola, por exemplo – e, também, no espaço virtual.

Passarelli (2002) reforça que a cultura digital, resultado da Sociedade em rede, carrega conceitos, valores, linguagens e tecnologias que provocam constantes atualizações no conhecimento e faz surgir novas demandas para a educação. Criando diferentes áreas de atuação e tornando outras obsoletas.

Castells (2005) define a sociedade contemporânea com o conceito de Sociedade em Rede. O autor avalia a transformação estrutural das últimas décadas e o papel que a tecnologia e a microeletrônica exerceram neste processo de formação da Sociedade em Rede.

A Sociedade em Rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação e de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. (CASTELLS, 2005, p. 20).

De acordo com Almeida e Silva (2014), a inclusão da escola na cultura digital pressupõe que as bases curriculares envolvam o uso das tecnologias digitais, integrando ao currículo: a linguagem das redes, seus signos, valores, produção, recuperação, análise e publicação de conhecimentos; construção de novas sociabilidades, identidades, valores, relações humanas e participação social.

No contexto da Sociedade em Rede, faz-se necessário observar o que flui nestes nós que a compõem e, para além disso, a influência desta relação simbiótica com a tecnologia na vida do sujeito contemporâneo. Os autores apontam que:

O catalisador das mudanças na contemporaneidade está consubstanciado num aparato tecnológico, que embora tenha sido o produto de uma longa cadeia de evoluções das tecnologias ele, hoje, se configura como uma prótese ou uma “extensão do homem”, como já preconizava McLuhan (1979). (ALMEIDA; SILVA, 2014, p.1239).

Para o jovem, a TDIC é uma extensão de seu corpo. Mas, os jovens em situação de vulnerabilidade social também percebem os seus corpos ampliados e potencializados pelas tecnologias?

De acordo com Amaral (2016), a internet, aqui entendida como a rede mundial de computadores, instituiu um novo padrão comunicacional. Sodré (2012) conceitua este padrão como interativo, hipertextual e de imersão, reforçando a

importância do desenvolvimento de novas formas de leitura e interpretação que favoreçam a constituição de um sujeito emancipado e crítico da sua realidade e do mundo.

E, a cibercultura conheceu amplas evoluções com o desenvolvimento das aplicações na (e em) rede, introduzindo uma nova forma de cultura que passou a orientar diversos aspectos da vida humana. De acordo com Amaral:

Neste novo contexto tecnológico, as relações com o saber e o conhecimento modificaram-se, em particular no que diz respeito à Educação e à Democracia. Da mesma forma, verificam-se mutações nas relações sociais e na ligação entre o cidadão e o mundo urbano, as desigualdades e os problemas de exclusão sociais. O comportamento das gerações mais novas está a ser, progressivamente e com a introdução da técnica no contexto escolar e quotidiano, alterado pelas novas tecnologias e a rede cibernética. (AMARAL, 2016, p. 19).

O ciberespaço ultrapassa sua virtualidade e afeta diversos aspectos da vida cotidiana, desde os relacionamentos de amizade até a possibilidade de conhecer, ainda que virtualmente, lugares que antes se julgava impossível. Este ambiente virtual se apresenta como um novo local de convivência e, como tal, acaba exercendo influência na formação do sujeito e em seu processo de sociabilização. Rover e Carvalho (2010) vão ao encontro do argumento de Passarelli (2002), ao reforçarem a afirmação quanto aos impactos deste espaço na produção “de valor, nos conceitos éticos e morais e nas relações humanas (ROVER; CARVALHO, 2010, p. 53).

Voluntária ou involuntariamente, nesta segunda década do século XXI, o sujeito está – em sua maioria – em contato com a cibercultura e interage com a tecnologia e seus avanços em seu cotidiano, seja ao utilizar telefones móveis; pagar contas por aplicativos na internet ou por meio de cartões de débito e de crédito; acessar músicas pela rede; ou, até mesmo, utilizar aplicativos que o auxiliam a encontrar o caminho do seu próximo destino. Entretanto, nem todos interagem da mesma forma com esta tecnologia. De acordo com Bonilla e Pretto:

Muitos dos que usam de forma compulsória essas tecnologias (como no caso da inclusão espontânea) são, como diz o sociólogo espanhol Manuel Castells (2002), “**interagidos**” e não “**interagentes**”, ou seja, eles utilizam de uma forma muito rudimentar os dispositivos e

as redes eletrônicas e não sabem tirar proveito de todos os benefícios culturais, sociais e econômicos que eles oferecem. Estes são, por assim dizer, mais “**agidos**” pelo sistema do que “**agentes**” no sistema. Para os “interagidos”, os projetos de inclusão digital devem ser induzidos e fortalecidos pela dimensão cidadã e educacional. (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 16, grifo nosso).

De acordo com Primo (2002), o termo interagente refere-se ao interlocutor envolvido na produção de conteúdos informativos mediados por computador. Interagido, por sua vez, é outorgado àquele sujeito que se limita a receber informações.

Segundo o autor, “usuário ou receptor” - nomenclaturas que adota para transmitir a ideia de interagido – é aquele sujeito com um perfil de utilização mais rudimentar e com participação limitada. O interagente, por sua vez, pressupõe um sujeito ativo e participante, que atua como produtor colaborativo de conteúdo. Ou seja, o interagente é aquele indivíduo que exerce o papel de conhecedor e produtor de informações.

De acordo com Saar (2014), a existência de espaços colaborativos é condição *sine qua non* para que um sujeito se situe como interagente. A autora reforça a existência da colaboração desde os primórdios da história da humanidade e traz Adam Smith (2003) para reforçar os contornos de importância desta participação colaborativa na sociedade contemporânea:

Esse fenômeno foi notado também por Adam Smith (2003, p. 50), quando afirmou que “Numa sociedade civilizada, o homem - a todo o momento - necessita da ajuda e cooperação de grandes multidões e sua vida inteira mal seria suficiente para conquistar a amizade de algumas pessoas.” (SAAR, 2014, p. 3).

A cooperação é, portanto, condição para o desenvolvimento do homem, tanto individualmente quanto em grupo. Na sociedade em rede, esta participação passa pela capacidade do indivíduo de situar-se como interagente na cultura digital. Mais do que estar incluído digitalmente, ou seja, ter acesso aos meios tecnológicos, trata-se do nível de apropriação, de entendimento e de habilidades deste indivíduo para situar-se no mundo digital.

Bonilla e Pretto (2011) falam em dois tipos de inclusão na Sociedade em Rede: a espontânea e a induzida. A primeira é compulsória e envolve todos os indivíduos que experenciam a contemporaneidade. A segunda, por sua vez, resulta

de um trabalho educativo e de políticas que visam incluir, digitalmente, aquela parcela da população que não tem acesso a essa cultura. Interagidos e Interagentes, embora imersos na cultura digital, desfrutam suas possibilidades e potencialidades de forma distinta.

Lemos (2007) questiona as políticas que reduzem a inclusão ao acesso às tecnologias, destacando que a inclusão digital, para além da facilitação de acesso a computadores ou internet, depende da criação de um ambiente que contribua para o exercício pleno da cidadania, sendo levados em conta quatro vertentes: social, cultural, intelectual e técnico.

Os nativos digitais<sup>8</sup>, também nomeados como “geração Z”, “*milleniun*” e outras denominações, são apontados como as pessoas nascidas na cultura digital e em contato desde cedo com este cenário. E, portanto, deveriam estar familiarizados com suas nuances, potencialidades e alcances.

Kampf (2011) nos traz uma citação de Prensky (2010) que trata da alteração no perfil cognitivo desta geração e aponta para a agilidade, a capacidade de realização de multitarefas e o perfil autônomo como características dos indivíduos desta faixa etária. A autora destaca que esta é uma teoria que encontra resistência por parte de diversos autores, entre eles, José Armando Valente (1993), que não acredita que os nativos digitais pensem ou aprendam de uma forma diferente, mas que apenas têm uma forma de acesso à informação distinta daquela que tinham as gerações passadas.

Independentemente de ter ou não o perfil cognitivo alterado, o jovem contemporâneo, em sua maioria, faz uso intensivo de tecnologias no seu cotidiano. O jovem, em situação de vulnerabilidade social, também faz este uso intensivo das tecnologias? O uso de tecnologias é igual entre os jovens, independentemente da sua classe social?

---

<sup>8</sup> Marc Prensky (2006) cunhou a expressão nativos e imigrantes digitais para destacar a convivência com as tecnologias e a cultura digital por diferentes gerações.

## 1.1 Uso de TDIC pelos jovens

Os dados da pesquisa TIC *Kids Online Brasil*<sup>9</sup>, realizada em 2016, mostram que oito em cada dez adolescentes brasileiros (80%), com idades entre 9 e 17 anos, têm acesso à internet. Na região Sudeste, este número sobe para 91%.

A maior parte dos jovens pesquisados (91%) informa que o acesso se dá, prioritariamente, por meio de dispositivos móveis e desses, 37% pontuam que o acesso é realizado, exclusivamente, por meio de *smartphones*, principalmente entre jovens pertencentes às classes D e E.

A pesquisa revela ainda que 91% dos jovens, entre 13 e 19 anos, acessam a internet diariamente, ou quase todos os dias. Entretanto, é preciso destacar a diferença entre jovens das classes A e B (98%) e D e E (66%). O percentual também varia de acordo com o grau de escolaridade dos pais destes jovens – 92% entre aqueles cujos pais possuíam Ensino Médio ou mais; 71% entre aqueles cujos pais estudaram até o Ensino Fundamental. O documento destaca o caráter socioeconômico da exclusão e aponta para a necessidade de políticas que favoreçam o acesso das classes menos favorecidas:

De modo geral, os dados apresentados apontam para a manutenção de importantes disparidades regionais e socioeconômicas no acesso e uso da rede por crianças e adolescentes no país – o **que constitui um desafio para políticas públicas de promoção da igualdade de oportunidades online**. Os resultados refletem, também, desafios já documentados quanto ao desenvolvimento da infraestrutura de fornecimento do serviço ao país, o alto custo de conexão para muitas famílias, além de desafios de conectividade em espaços escolares. (CGI.br, 2017, p. 101, grifo nosso).

Este dado aponta para o fato de, também no espaço virtual, haver a presença dos nomeados herdeiros (BOURDIEU; PASSERON, 2014), sujeitos que desde muito novos tomam contato com a cultura digital e a experienciam de forma naturalizada.

---

<sup>9</sup> Em 2005, foi criado o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), com a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Como parte deste monitoramento, em 2012 foi realizada a primeira onda da pesquisa TIC *Kids Online Brasil*. Com o intuito de mapear possíveis riscos e oportunidades online, o estudo anual gera indicadores sobre o uso que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da internet.

Além disso, o estudo apresenta as principais práticas de crianças e adolescentes na rede. Conforme descrito na Tabela a seguir, depreende-se que o uso da internet para realização de pesquisas pelos jovens, sem o direcionamento da escola, é mais comum entre aqueles de classes mais abastadas (81%), do que entre sujeitos cuja renda familiar é mais modesta (59%). O que sugere um perfil mais interagente entre os jovens com maior poder aquisitivo.

Outro dado da mesma pesquisa, no tópico “Produção e Compartilhamento de Conteúdo”, revela que entre os jovens das classes A e B, quando questionados sobre a postagem na internet de texto, imagem ou vídeo de autoria própria, o índice é de 47% e, nas classes C, D e E esse percentual é de 38%, indicando uma porcentagem menor de perfil autoral dos jovens das classes menos favorecidas quando comparadas às classes A e B.

A Tabela 1, a seguir, apresenta as atividades de crianças e adolescentes na internet:

**Tabela 1** - Atividades de crianças e adolescentes na internet

CRIANÇAS E ADOLESCENTES POR ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERNET NOS ÚLTIMOS TRÊS MESES, POR CLASSE SOCIAL (2016)					
Total de usuários de internet de 9 a 17 anos (%)					
Tópico	Atividade	TOTAL	A B	C	D E
EDUCAÇÃO BUSCA INFORMAÇÕES	<b>Pesquisou na internet para fazer trabalhos da escola</b>	81	<b>84</b>	82	78
	<b>Pesquisou na internet por curiosidade ou vontade própria</b>	68	<b>81</b>	66	<b>59</b>
	Leu ou assistiu a notícias on-line	47	54	48	41
	Usou mapas on-line	30	40	32	20
	<b>Enviou mensagens instantâneas</b>	80	88	81	72
COMUNICAÇÃO REDES SOCIAIS	<b>Usou redes sociais</b>	78	<b>84</b>	78	<b>74</b>
	Conversou por chamada de vídeo	30	<b>45</b>	27	<b>22</b>
PRODUÇÃO COMPARTILHA- MENTO CONTEÚDO	<b>Postou na internet uma foto ou vídeo em que aparece</b>	56	61	56	53
	<b>Compartilhou na internet um texto, imagem ou vídeo</b>	54	<b>64</b>	53	<b>47</b>
	Postou na internet um texto, imagem ou vídeo de autoria própria	40	47	38	38
	Postou ou compartilhou na internet o lugar onde estava	31	36	31	29
MULTIMÍDIA ENTRETENIMENTO	<b>Assistiu a vídeos, programas, filmes ou séries on-line</b>	64	78	64	54
	<b>Ouviu música on-line</b>	59	71	59	48
	Jogou on-line, não conectado com outros jogadores	47	58	51	32
	Jogou on-line, conectado com outros jogadores	40	50	44	27
	<b>Baixou aplicativos</b>	74	83	75	66
DOWNLOADS CONSUMO	<b>Baixou músicas ou filmes</b>	60	67	59	54
	Realizou compras on-line	12	22	10	5

**Fonte:** Pesquisa TIC *Kids Online* Brasil (CGI.br, 2016, p. 109, grifo nosso).

Como ilustra a Tabela 1, as principais atividades dos jovens, em ordem decrescente são: pesquisa na internet para fazer trabalhos da escola; envio de mensagens instantâneas; uso de redes sociais; e, “baixar” aplicativos. Os dados expõem um uso com características mais comunicacionais e/ou de busca de

conteúdos do que em atividades de produção e de autoria e compartilhamento de ideias e informações na internet (interagentes).

O uso da rede como recurso para a realização de trabalhos escolares é similar entre todas as classes sociais. Entretanto, quando considerada a “pesquisa por vontade própria”, a constância entre jovens das classes mais abastadas (81%) é mais expressiva do que a apresentada por jovens menos favorecidos (59%). Estes índices apontam para um perfil mais **interagido** entre os membros das D e E, e mais **interagente** nas classes A e B.

A busca de notícias por meio da rede também é mais constante entre os mais favorecidos, o que pode contribuir para a manutenção de uma hegemonia social.

Se, interagido é aquele sujeito que não consegue atingir/acessar os benefícios culturais, sociais e econômicos que a rede oferece e se, conforme nos traz a pesquisa TIC *Kids Online* 2016, 80% dos jovens brasileiros declaram ter acesso à rede, faz-se necessária a reflexão sobre o lugar do jovem menos favorecido nesta ecologia.

Os dados apresentados pela pesquisa mostram que são menos frequentes, entre os desfavorecidos, as possibilidades de autoria ou aprofundamento do uso das tecnologias, tais como: a busca voluntária de informação e a postagem de material próprio ou compartilhamento de vídeos, imagens ou texto.

## 1.2 Uso de TDIC pela escola

De acordo com Bonilla e Souza (2011), a escola é o *locus* primeiro e natural dos processos de inclusão digital, por ser este o espaço de inserção dos jovens na cultura do seu tempo. Os autores apontam que:

a escola deve ser espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida. Portanto, é da competência da escola, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais. (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 98).

Os autores reforçam a importância do papel do professor nesta cena. Uma vez que, este profissional é o responsável pela mediação e formação desse jovem nesse espaço de comunicação e produção. Bonilla e Souza (2011) pontuam que um professor “excluído” digitalmente não terá condição de articular e argumentar no mundo virtual, ou seja, se o docente não for sujeito interagente, não poderá conduzir o aluno para este destino. De acordo com os autores:

Esse formador tem a função de propiciar a troca de informação e de conhecimento entre os sujeitos, intervindo em debates e providenciando para que todos participem e interajam mutuamente. Logo, é de fundamental importância a organização de ambientes colaborativos, em que a aprendizagem é orientada na relação todos-todos, em vez de estar centrada no professor ou no aluno. (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 100).

Desvelando que esta interação todos-todos favorece a emancipação do aluno, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autoria.

O jovem, cada vez mais conectado, encontra em seus aparelhos tecnológicos a autonomia que não vivencia entre as paredes das salas de aula para expressar suas opiniões. Autonomia para ler aquilo que quer, falar o que pensa e ser quem deseja (em seus avatares<sup>10</sup>), sem regras fixas, horários ou limites. A escola, por sua vez, como pontua Martín-Barbero (2014), recebe estas crianças já acostumadas com as mídias e precisa aprender a lidar com estes meninos e meninas.

---

<sup>10</sup> De acordo com Pires (2010), o termo avatar foi utilizado, em 1992, por Neal Stephenson para referir-se à representação gráfica do sujeito no ciberespaço.

Uma vez que esta pesquisa se propõe a olhar para a relação do jovem com a tecnologia e seus aparatos e que, conforme nos desvela a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2016, o *smartphone* aparece como a principal forma deste acesso, busca-se entender como se dá esta relação jovem-*smartphone*-escola.

O *IPSOS*<sup>11</sup>, em parceria com a Universidade de Harvard, realizou a pesquisa global *Phone Life Balance*<sup>12</sup> (2017). O estudo aponta que 49% da geração Z no Brasil – indivíduos nascidos entre 1998 a 2002 - consideram o *smartphone* “o seu melhor amigo”. A pesquisa contou com participação de entrevistados de quatro países (Brasil, França, Estados Unidos e Índia) e trouxe dados para comprovar que 33% dos participantes priorizam o *smartphone* em vez de passar mais tempo com os amigos, a família ou pessoas importantes. Quando considerado apenas o universo brasileiro, o número aumenta para 36%.

Quanto ao papel da figura do amigo na formação social do sujeito, Cecconelo e Koller apontam que:

Vários autores distinguem a amizade como um dos aspectos que contribuem para a competência social da criança (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; Newcomb & Bagwell, 1996; Price & Ladd, 1986). Relações de amizade podem proporcionar a aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento sócio-cognitivo-emocional das crianças, servindo como um contexto socializador (Newcomb & Bagwell, 1996). Além disso, os processos de amizade promovem recursos emocionais e instrumentais que aumentam a capacidade das crianças para enfrentar positivamente as demandas do ambiente, adaptando-se a ele (Ladd et al., 1996) (CECCONELLO, KOLLER, 2000, p.76).

Os dados da pesquisa da *IPSOS* e a assunção da amizade como importante fator de construção da socialização do sujeito geram algumas inquietações quanto ao relacionamento destes jovens, que outorgam aos seus aparelhos móveis o título de “melhor amigo”, com o espaço da escola – que não integra/aceita a presença deste “amigo”.

---

<sup>11</sup> O instituto *IPSOS* é a terceira maior empresa de pesquisa e de inteligência de mercado do mundo.

<sup>12</sup> A *Phone Life Balance* é parte de um movimento mundial que sugere uma reflexão sobre a relação das pessoas com seus aparelhos e como o uso – abusivo – dos *smartphones* pode comprometer o relacionamento pessoal das pessoas.

A pesquisa TIC Educação 2016 revela que nas escolas particulares, 61% dos professores declaram que acessaram a internet pelo telefone celular em atividades com os alunos, enquanto nas escolas públicas este número é de 46%.

Quando questionados sobre a frequência do acesso à internet pelo telefone celular em atividades com os alunos, 39% dos docentes de escolas privadas declaram utilizar o recurso entre uma vez por dia e uma vez por semana, quando considerado o sistema público de educação, este índice apresenta números de 28%.

Na mesma pesquisa, no contexto privado 84% dos docentes (dos que usam a internet) entendem que passaram a se comunicar com os alunos com maior facilidade após incluírem a tecnologia em sua prática pedagógica. No contexto público, este índice é de 75%, destaca-se que nas escolas estaduais este índice é de 70%.

Os índices apontam para uma diferença entre escolas públicas e privadas e, para além disso, uma adoção do uso dos aparelhos móveis mais “amigável e natural” entre os docentes da rede privada de ensino.

### **1.3 Revisão de literatura**

Nesta pesquisa, foram definidos três eixos que servirão de base teórica para a observação, a saber: adolescência, currículo e cultura digital.

De acordo com Abramo (1997), a atenção dirigida aos jovens brasileiros, seja por parte dos meios de comunicação, da academia, de atores políticos e das instituições governamentais, não apresentou crescimento a partir da década de 1990. A autora sinaliza que, de modo geral, a juventude vem sendo utilizada, frequentemente, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. Abramo afirma que:

A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. (ABRAMO, 1997, p. 29).

A autora traz a concepção corrente na sociologia que define a juventude como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração, por meio da aquisição de elementos apropriados da cultura, e se tornam membros da sociedade.

Para currículo, este estudo, fundamentado principalmente em Paulo Freire e Michael Apple, adota a linha teórica que entende o currículo observado a partir de questões sociais e culturais. De acordo com Almeida e Silva:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural [...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

Desta forma, esta pesquisa considera o currículo como o artefato que documenta e norteia as intenções, expectativas e caminhos que a educação pretende seguir.

Sobre cultura digital, esta investigação utilizara os autores Santaella (2005), Lemos (2004) e Lévy (1999), que entendem o conceito como um *modus vivendi* da contemporaneidade.

Santaella (2005) aponta para o fato de na cultura digital haver a convergência das culturas das mídias e de massas, que favorece para a exacerbação da produção e circulação da informação, o que é uma das marcas mais evidentes da cultura digital. A autora desvela que, na sociedade contemporânea, há a valorização da informação e acrescenta que, ao contrário dos bens duráveis, que carregam consigo a ideia da posse, a informação traz o conceito do acesso. Pois, nas palavras da autora: “se eu lhe dou informação, você a tem e eu também” (2003, p. 28). Ou seja, há uma mudança cultural, baseada nos tipos de signos e mensagens que circulam nas redes e transformam os processos de comunicação e sociabilidade, moldando o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos.

Para Lemos (2004), a cibercultura não se determina apenas pelo potencial das tecnologias, mas é resultado dela.

Lévy (1999) define o ciberespaço como o novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial dos computadores, que permite o surgimento de um espaço de produção colaborativa de informações e conhecimentos. Para o autor,

cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1993, pp.16-17).

Nestes cinquenta e oito anos de internet, surgiram inúmeras possibilidades e, por conta deste caráter profícuo, fez-se necessária a marcação conceitual do mundo em fases, que foram nomeadas como Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 e Web 4.0.

O conceito de Web 1.0 surge em 1990 e remete a uma conexão informativa, unidirecional e sem a possibilidade de participação ativa do usuário. Dale Dougherty, vice-presidente da *O'Reilly Media Inc*<sup>13</sup>, propôs, em 2014, o conceito de Web 2.0, que aborda uma proposta bidirecional da web. A ideia era a transição para um ambiente mais dinâmico, com conteúdos gerados pelos usuários. Nesta época, as redes sociais, mais precisamente em 2006, ganham notoriedade. Pouco tempo depois, fala-se em Web 3.0, conceito que propõe que pessoas e máquinas trabalhem em cooperação e, mais recentemente, fala-se de Web 4.0, ou internet cognitiva ou das coisas. O surgimento destes conceitos pode ser percebido como uma evidência da “liquidez” da contemporaneidade (BAUMAN, 2001). De acordo com o filósofo, os tempos são líquidos porque tudo muda rapidamente. Nada é feito para durar, para ser sólido. O autor pontua que:

Líquidos mudam de forma muito rapidamente, sob a menor pressão. Na verdade, são incapazes de manter a mesma forma por muito tempo. No atual estágio “líquido” da modernidade, os líquidos são deliberadamente impedidos de se solidificarem. A temperatura elevada — ou seja, o impulso de transgredir, de substituir, de acelerar a circulação de mercadorias rentáveis — não dá ao fluxo uma oportunidade de abrandar, nem o tempo necessário para condensar e solidificar-se em formas estáveis, com uma maior expectativa de vida. (BAUMAN, 2016, s/p).<sup>14</sup>

O autor nos convida a refletir sobre a fugacidade da contemporaneidade e, para além disso, da “coisificação” do homem, que precisa tornar-se mercadoria para ter uma chance de exercer seus direitos.

---

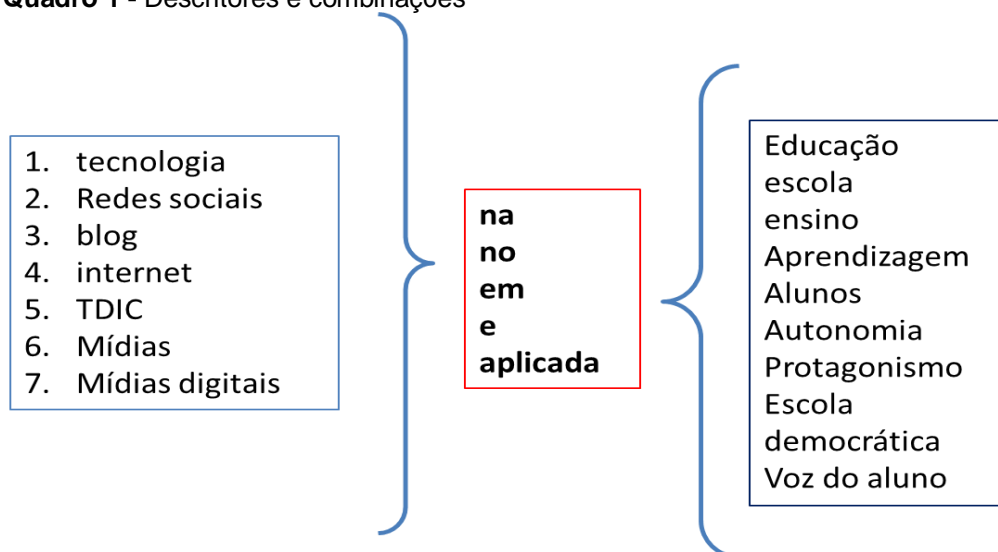
<sup>13</sup> *O'Reilly Media Inc* é uma companhia de mídia americana. A editora publica livros, *websites* e organiza eventos e conferências sobre temas relacionados à tecnologia.

<sup>14</sup> Entrevista concedida pelo filósofo Zygmunt Bauman à revista Isto é, em 21/01/2016. Disponível em: <[https://istoe.com.br/102755\\_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+>](https://istoe.com.br/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+/). Acessado em 01 mai. 2018.

Na revisão de literatura é possível concluir que a relação entre currículo, jovens e cultura digital é tema frequente de pesquisas acadêmicas. Em dezembro de 2017, ao ser a combinação destes três eixos no banco de teses e dissertações da Capes, por exemplo, obteve-se o resultado inicial de 52 trabalhos.

Fundamentados em Sampaio e Mancini (2007), foi definida a lista de descritores e a metodologia de busca, conforme o esquema a seguir:

**Quadro 1** - Descritores e combinações



**Fonte:** A autora

Devido ao caráter profícuo do tema, foram selecionados os estudos que dialogam com a linha desta pesquisa.

A revisão de literatura possibilitou a observação de como os eixos deste estudo vêm sendo abordados nas pesquisas acadêmicas.

O estudo de Molin (2007) traz uma análise sobre as micropolíticas para a juventude, atividades alternativas e realizadas em espaços intermediários ou em colaboração às políticas estatais como metodologia para atingir a população jovem e promover o debate sobre temas pertinentes à realidade do bairro.

A pesquisa procura descrever o trabalho destes cidadãos e seus conflitos com as políticas públicas e auxilia este estudo na contextualização do cidadão da periferia da nomeada Sociedade em Rede.

A investigação indica que as escolas se integram mais às redes sociais por movimento de alguns professores do que por políticas públicas. Além disso, o autor afirma que a intervenção do Estado sem levar em consideração as especificidades

da comunidade e seus conflitos intrínsecos pode, ao mesmo tempo, resolver alguns conflitos e criar outros.

De acordo com a pesquisa de Schefer (2015), mesmo que tenha havido ajustes conceituais, alternando a ideia de “aprender para vida toda” pelo desafio de “aprender por toda a vida”, prevalece a ideia de que a passagem pela escola muda a vida do sujeito.

Sendo assim, ainda que haja o deslocamento do contexto socializador na cultura digital, a vivência escolar ainda é tida como passagem fundamental na construção do sujeito.

Com a tecnologia permeando, cada vez mais, os diversos aspectos da vida humana, é necessária a reflexão quanto ao grupo de interagidos da tecnologia que compõe nossa sociedade. O que tem sido feito para que estas pessoas possam ampliar seus conhecimentos e tornem-se interagentes?

A autora conclui que as escolas presentes nos locais que ela denomina como a periferia da periferia são inacessíveis ao olhar da sociedade e, portanto, não são atingidas pelas políticas públicas.

Desta forma, a vivência escolar destes sujeitos não garante sua inclusão social, uma vez que há uma quase invisibilidade e um silenciamento destes indivíduos e da própria instituição escolar.

A tese de Sousa (2014) se funda em duas abordagens. A primeira é a Sociologia da Ação, que contempla uma série de olhares sociológicos culturais com foco nos sujeitos e suas relações. A segunda é o debate da educação comunicativa de Paulo Freire. A autora propõe uma reflexão sobre como a experiência de vida juvenil vem sendo atravessada por uma vasta gama de transformações, representações, símbolos, emoções, valores e ideias próprias da mídia, sendo esta uma fonte profunda muitas vezes não percebida de pedagogia cultural. E, compartilha a hipótese de Dayrell (2007), de que as tensões e os desafios existentes na educação escolar juvenil contemporânea expressam mutações profundas em curso na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços e nas suas relações com as instituições sociais, entre elas, a escola.

O estudo traz como resultado a constatação de que a dialogicidade entre a vida juvenil e a cultura midiática interfere e transforma as relações, reações e os processos comunicativo, marcando estes sujeitos como jovens-alunos em mediatização. Por outro lado, de acordo com a autora, as instituições escolares guardam uma rigidez e linearidade em seus processos de comunicação e em suas práticas pedagógicas. O que cria um abismo comunicativo entre os jovens e a escola. A pesquisa conclui que o espaço virtual é mais favorável à autonomia do aluno do que o espaço analógico das salas de aula.

A dissertação de Andrade (2007) é essencial para o debate sobre a relação de incluídos e excluídos naquilo que o autor define como sociedade do conhecimento. O autor aponta para o fato de que a ideologia da sociedade do conhecimento mascara as origens da desigualdade social e a sua relação com a desigualdade educacional. Além disso, reforça o argumento sobre como isso pode servir como justificativa para o dito fracasso individual, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pelo alcance ou não do sucesso, descartando/mascarando diferenças que, por vezes, podem ser intransponíveis.

O autor defende a educação com um campo de disputa e importante espaço social para aperfeiçoamento das relações democráticas, reforçando que a democracia só pode ser efetivada quando não existe desigualdade excessiva entre os cidadãos, apontando que a ampliação da esfera pública seja o caminho para a concretização histórica da realização humana em uma perspectiva coletiva.

Este trabalho colabora para a construção do entendimento quanto à relação do jovem com a escola e, para além disso, quanto ao papel da escola na cultura digital para que se promova uma quebra na hegemonia social que se vive no país.

A pesquisa de Palácio (2013) foi utilizada para fundamentar a discussão sobre a relevância do uso do blog no contexto escolar. A autora propôs-se a investigar se o uso do blog como espaço de informação e gestão de caráter institucional e pedagógico-administrativo pode desencadear a participação do coletivo escolar dentro de uma visão de gestão democrática e servir de ferramenta de acesso à realidade escolar pelo gestor.

Palácio traz um estudo de caso de um blog de uma escola pública municipal com características próximas daquelas encontradas no *lócus* desta pesquisa e

conclui que o uso do blog favorece a participação e a gestão democrática no ambiente escolar.

A dissertação de Beskow (2008) analisa o projeto TôLigado – um espaço virtual aberto à expressão de alunos, professores, coordenadores e diretores cadastrados - que permite a manifestação por diferentes linguagens: texto, música, vídeo, imagens, entre outros. A investigação versa sobre o processo de inclusão da escola na era digital e aponta problemas e avanços que nos auxilia na reflexão sobre a trajetória dos alunos desta pesquisa.

A autora aponta para a diferença de tempo e espaço que existe entre a escola e o ambiente virtual. De acordo com a pesquisa, o dinamismo encontrado no espaço virtual pode acarretar perda do controle das informações disponibilizadas na rede, além de ampliar exponencialmente o alcance desta informação, este fator acarreta um receio das escolas em “entregarem” a responsabilidade deste espaço aos alunos. Este comportamento reflete as relações de poder que existem na ecologia do ambiente escolar.

A tese de Leitão (2011) auxilia na fundamentação quanto as formas e funções da autoria na internet, evidenciando a questão dos do funcionamento das práticas discursivas na Web 2.0. De acordo com o autor, na construção do texto digital o autor precisa mobilizar diversos recursos representacionais de significado para atingir seus objetivos sociais, culturais e comunicativos.

O autor conclui atribuindo à autoria a condição de função social do sujeito. Função esta que tem por objetivo atender exigências dentro de um determinado contexto ou situação. Sendo assim, de acordo com o Leitão, reconhecer-se autor é assumir a responsabilidade e a capacidade de transformação da realidade.

Takaki (2008) desenvolve em sua tese uma investigação sobre como estudantes constroem sentidos a partir de seus contextos socioculturais. De acordo com a autora, o reconhecimento da leitura como prática social requer a sustentação de suas bases considerando os pressupostos do letramento crítico e do multiletramento.

A pesquisa revela que, no âmbito educacional, o letramento crítico digital favorece que o hiperleitor perceba a mudança na rotina provocada pela saturação social. Além disso, a autora desvela o risco da exclusão social daqueles que não acompanharem os avanços tecnológicos.

Cunha (2016) traz uma dissertação que aborda uma prática pedagógica amparada na mídia educação para promover uma apropriação crítica e criativa das TIC na educação, como conteúdo e como ferramenta pedagógica. O pesquisador analisa a autoria e cooperação na formação de sujeitos nas redes sociais e demonstra, em sua pesquisa, que replicar a lógica conteudista no espaço virtual não contribui para a formação de sujeitos críticos e imersos na cultura digital.

O estudo aponta para a possibilidade de professores e alunos se tornarem protagonistas, desenvolvendo uma consciência crítica que contribua para uma ação transformadora do sujeito. A investigação evidencia que autoria e participação são processos potencializados pela cultura digital.

Em sua dissertação, Campêlo (2014) descreve e interpreta práticas discursivas nas interações verbais online entre estudantes de classes desfavorecidas, o que é complementado com depoimentos dos mesmos sobre sua relação com a internet. O estudo desta autora aponta para o fato das relações na e com a internet envolverem emoções que são intensificadas na vida real.

A autora defende a teoria de que a internet é a mais democrática ferramenta de inclusão digital nos dias atuais, uma vez que neste espaço todos são iguais

O estudo foi utilizado para auxiliar na análise da relação do jovem com seus aparelhos tecnológicos, uma vez que a autora sugere uma acentuada humanização do computador que é apontado como um amigo, companheiro de horas solitárias.

Cunha (2010) aborda em sua dissertação a inclusão digital de jovens de escolas públicas relacionando com a inclusão social destes alunos. A pesquisa da autora conclui que se inscreveram no projeto da investigação em busca de diversão, envolvimento com jogos e de se relacionar, virtualmente, com os amigos.

Como resultado o estudo defende que a participação no projeto favoreceu um maior envolvimento/comprometimento com metas e objetivos propostos.

A abordagem da autora auxilia na fundamentação do espaço do jovem em situação de vulnerabilidade social na sociedade contemporânea.

Quando analisados os resumos das produções selecionadas, depreende-se que a discussão sobre a inclusão está entre os principais enfoques das pesquisas realizadas. Entre os autores que subsidiam estas pesquisas, destacam-se: Adorno, Castells, Freire, Bourdieu, Dewey, Bauman, Knobel e Kleiman.

As investigações sugerem que a inclusão digital deve ser feita de forma crítica, para estes sujeitos sejam, de fato, incluídos na cultura digital.

Em síntese, os autores apontam que, também no espaço virtual, há severas diferenças entre os sujeitos, de acordo com sua origem e classe social. As escolas e as comunidades localizadas em regiões menos favorecidas não são atingidas pelas políticas públicas da mesma forma que aquelas localizadas nas áreas mais abastadas. Este fato compromete o processo de inclusão social dos sujeitos que compõem aquela ecologia. A falta de acesso à tecnologia e seus aparatos serve como mais um componente para ampliar o abismo entre estas classes sociais.

O perfil interagido de professores e alunos destas localidades é tema recorrente dos estudos. Os pesquisadores apontam para que o reconhecer-se enquanto sujeito, ler criticamente o mundo e desenvolver a autoria são processos potencializados pelas TDIC e que contribuem para a emancipação destes sujeitos, favorecendo a interagência destes atores.

As pesquisas sugerem que a experiência no espaço virtual tem reflexo na vida real, alterando a própria formação social do sujeito. Diante disso, a inclusão à cultura digital de forma crítica favorece a ação transformadora deste indivíduo.

Entre as dificuldades constatadas pelos pesquisadores, encontra-se o fato de que o jovem, imerso na cultura digital, tem seu processo de comunicação e relação embebido pela midiatização. A escola, por outro lado, guarda uma linearidade em sua “voz”. Esta diferença pode causar a “sensação” de que os atores da cena escolar falam “idiomas” diferentes, criando um “abismo” que compromete o diálogo entre alunos e escola.

## 1.4 O problema

Na Sociedade em Rede, a inclusão digital aparece como uma das dimensões da inclusão social. Diversos autores apontam para a influência da tecnologia na produção do sujeito e em seu processo de sociabilização.

Face ao exposto, a questão problema desta pesquisa é:

A criação de espaços virtuais de autoria, no processo de aprendizagem escolar, pode favorecer o papel do jovem como interagente na cultura digital favorecendo sua inclusão social?

### 1.4.1 Objetivo geral

Esta investigação objetiva explorar caminhos que favoreçam que a escola pública estadual e seus alunos desenvolvam o perfil de sujeitos interagentes na cultura digital.

Para tanto analisa a construção de espaços virtuais de autoria (blog e perfis em redes sociais) na internet, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, numa escola pública estadual paulista.

### 1.4.2 Objetivo específico

Para responder à questão problema e o objetivo traçado, são objetivos específicos:

- Analisar a proposta pedagógica (PP) da unidade de ensino (UE) onde é realizada a pesquisa, a fim de identificar a abordagem e a promoção de espaços – tecnológicos ou não - de autoria para alunos.
- Narrar o caso de uma turma de estudantes de 8º e 9º anos do ensino fundamental II, ao longo das atividades da disciplina de Língua Portuguesa, na criação do blog e de perfis em redes sociais de uma escola estadual do município de São Paulo.
- Levantar o perfil dos alunos em relação ao uso de TDIC, seu papel autoral na escola e na comunidade, buscando identificar como interagem.

## **1.5 Organização da pesquisa**

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 traz a problematização da investigação, a contextualização, a revisão da literatura e, também, a delimitação do problema e dos objetivos. O capítulo 2 aborda a metodologia, a abordagem do estudo, a caracterização dos participantes e os instrumentos que serão utilizados para a coleta dos dados. No capítulo 3 discorre-se sobre o referencial teórico, considerando os eixos em que se baseia a investigação, a saber: currículo, juventude, cultura digital e inclusão digital. O capítulo 4 apresenta os dados coletados e sua análise. O capítulo 5 refere-se às considerações e resultados do estudo.

## 2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, é adotada a abordagem qualitativa. Segundo Merriam (1998 apud RAUEN, 2002), a pesquisa qualitativa tem base na realidade construída por indivíduos interagindo com seus mundos sociais.

Trata-se do relato de uma pesquisa participativa com um grupo de adolescentes no desenvolvimento de um *blog* na internet juntamente com a professora de Língua Portuguesa e pesquisadora, assim, conta com a participação ativa desta pesquisadora. A atividade ocorre durante as aulas de Língua Portuguesa e/ou encontros realizados no contra turno do período de aulas de uma escola estadual na periferia da capital paulista nos anos de 2017 e 2018.

De acordo com Brandão e Borges (2007), as pesquisas participantes são, invariavelmente, envolvidas com ações e causas sociais de vocação popular que se relacionam com o compromisso social, político e ideológico do pesquisador. Os autores afirmam que:

Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.56).

Este perfil de pesquisa vai ao encontro dos argumentos que fundamentam a filosofia freiriana. Brandão e Borges (2007) desvelam algumas das principais características desta modalidade de investigação. Inicialmente, o autor aponta para o fato de que, ainda que, a ação da pesquisa participativa seja local ou parcial, não se deve perder de vista as integrações e interações que compõem a vida social dos participantes. Além disso, segundo o autor, há que se partir da realidade concreta da vida cotidiana destes sujeitos, em suas diferentes dimensões e interações. Processos, estruturas, organizações e sujeitos devem ser contextualizados em sua dimensão histórica. Entre pesquisador e participantes ocorre uma relação do tipo sujeito-sujeito, que considera todas as culturas como fontes originais de saber. “O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Freire (1996) define a pesquisa como um modo de intervenção que educa discente e docente. Nesta perspectiva, a investigação é um ato de conhecimento em que os participantes são compreendidos como sujeitos e a realidade concreta é o objeto a ser desvelado (FREIRE, 2011, p.35).

De acordo com Faerman (2014), a pesquisa participativa prevê o envolvimento do pesquisador e, necessariamente, a participação dos sujeitos investigados, uma vez que se direciona para a realidade social destes sujeitos, suas experiências, sua cultura e seus modos de vida. Com o suporte de diversos autores, Faerman confere à Paulo Freire o papel de precursor desta forma de pesquisa no Brasil. O que reforça a escolha da metodologia desta investigação, uma vez que, o estudo tem em Freire um dos seus principais referenciais teóricos. De acordo com Faerman:

a produção do conhecimento na pesquisa participante não se faz de modo isolado do sujeito, mas em presença e implica num compromisso efetivo com suas vivências e necessidades sociais cotidianas. (FAERMAN, 2014, p. 44).

O compromisso e o respeito às vivências e ao contexto dos sujeitos, conforme a filosofia Freiriana, é condição para uma educação emancipadora e a constituição do sujeito.

Faerman (2014) cita Demo para complementar o perfil crítico típico das pesquisas participantes:

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados. (DEMO apud FAERMAN, 2014, p. 45).

Esta investigação tem como seus principais interlocutores teóricos Freire e Apple, expoentes da pedagogia crítica. Logo, a pesquisa participante vem ao encontro desta base teórica.

Nesta pesquisa, usa-se a narração para descrever os dados, em especial os encontros realizados nas aulas de Língua Portuguesa, captados por diário de bordo em texto e outras mídias.

A investigação abrange o período de março de 2017 a março de 2018. Sendo que, de março a agosto de 2017, três vezes por semana, durante as aulas de língua portuguesa e reuniões de ATPC<sup>15</sup>, a pesquisadora realizou um período de observação exploratória e registrou, em um diário, a rotina dos atores desta unidade escolar.

---

<sup>15</sup> ATPC é a sigla para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Trata-se da reunião semanal de professores e coordenador pedagógico. Na ocasião são discutidas questões relativas aos alunos, planejamento, gestão, projetos e, eventualmente, são recebidos pais cujos filhos apresentam alguma questão mais específica.

Os objetivos, a estratégia para alcançá-los, os instrumentos, a forma de análise e as categorias de análise foram organizados, conforme a Tabela a seguir:

**Tabela 2** - Objetivos específicos, estratégias, instrumentos, análise e categorias

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Instrumentos de coleta</b>	<b>Análise</b>	<b>Categorias</b>
<b>Analisar a proposta pedagógica da escola onde é realizada a pesquisa, a fim de identificar a abordagem e a promoção de espaços tecnológicos ou não- de autoria para os alunos.</b>	Análise documental	Proposta Pedagógica (PP)	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipação</li> <li>• Espaços autorais para alunos</li> <li>• Integração das TDIC ao currículo e conhecimento escolar.</li> <li>• Cultura digital e inclusão digital.</li> </ul>
<b>Levantar o perfil dos alunos em relação ao uso de TDIC, seu papel autoral na escola e na comunidade, buscando identificar como interagem.</b>	Levantamento	Questionário	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipação</li> <li>• Espaços autorais para alunos</li> <li>• Integração das TDIC ao currículo e conhecimento escolar.</li> <li>• Cultura digital e inclusão digital.</li> </ul>
<b>Apresentar o caso de uma turma de estudantes de 8º e 9º anos ao longo das atividades de Língua Portuguesa, na criação do blog de uma escola estadual do município de São Paulo.</b>	Observação participante	Diário de bordo	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipação</li> <li>• Espaços autorais para alunos</li> <li>• Integração das TDIC ao currículo e conhecimento escolar.</li> <li>• Cultura digital e inclusão digital</li> </ul>

Fonte: A autora.

## 2.1 Os sujeitos

Nesta pesquisa serão sujeitos: os alunos e a pesquisadora.

As aulas de Língua Portuguesa são ministradas para cinco turmas, compondo um grupo de 175 alunos. Sendo:

- quatro turmas 8º do Ensino Fundamental II, que totalizam 140 alunos.
- uma turma do 9º do Ensino fundamental II, com 35 alunos.

A unidade escolar conta com uma comunidade heterogênea. De acordo com os dados do Censo Escolar INEP<sup>16</sup> (2015), 60% dos estudantes são do sexo masculino e 40% são do sexo feminino. Quanto à cor da pele, 40% dos estudantes se consideram brancos, 31% pardos, 11% pretos, 3% amarelos, 2% indígenas e 5% não souberam responder. Quanto à composição familiar, 91% residem com a mãe. E, quando perguntados sobre a presença paterna, apenas 57% declararam conviver com o pai.

Quanto ao acesso à tecnologia, somente 12% dos alunos, conforme ilustra a tabela a seguir, não possuem computadores em suas residências, de acordo com o Censo Escolar INEP (2015). Nesses casos, o acesso à internet ocorre na escola, nas salas de informática, em suas residências ou na casa de amigos. A saber:

**Tabela 3 - Acesso à mídia, informação e tecnologia**

Quantidade	1	2	3	4 ou +	Não possui
Quantidade de computadores	63%	20%	5%	0	12%

**Fonte:** Censo Escolar INEP 2015

Cabe ressaltar que a presença do computador nas residências não garante a conexão destes equipamentos à rede, tampouco a inclusão destes jovens à cultura digital.

Sobre a forma que o jovem acessa a informação, a TIC *Kids Online Brasil* 2016 aponta que:

<sup>16</sup> INEP é a sigla utilizada para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**Tabela 4 - Acesso dos alunos à informação (%)**

Frequência de acesso	Lê jornal	Lê livros	Lê literatura	Lê revistas	Lê Gibis	Acessa Notícia pela internet	Vai à Biblioteca	Vai ao cinema
Sempre	0	17	12	19	23	<b>58</b>	2	25
De vez em quando	27	<b>54</b>	40	<b>43</b>	<b>44</b>	28	29	65
Nunca ou quase nunca	<b>63</b>	29	48	38	33	14	<b>69</b>	10

**Fonte:** Pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2016 (grifo nosso)

Os índices mostram que estes jovens se informam basicamente por meio da internet. Há que se ressaltar que 63% declaram nunca lerem jornais e que 42% não acessam, ou o fazem raramente, notícias pela internet.

Sendo este estudo uma pesquisa participante, a pesquisadora integra o grupo de indivíduos sujeitos desta análise. Típico das pesquisas em ciências humanas, o pesquisador, para além de observar o objeto, é parte da sua observação. É ator e não expectador. De acordo com Laville e Dionne (1999):

Se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33).

Desta forma, o agir da pesquisadora integra e influencia o caminho e os resultados da investigação.

## 2.2 Instrumentos de coleta de dados

O registro das atividades foi feito por meio de diferentes ferramentas: diário de bordo textual, vídeos e fotos.

Os questionários, aplicados em maio de 2018, foram respondidos por 40 alunos que se voluntariaram entre os 175 alunos da professora pesquisadora. Entre os respondentes, há 5 ex-alunos (9º ano 2017) e 35 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II – 2018.

### 2.2.1 Observação da criação do blog

As observações das atividades de criação do blog foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela pesquisadora e, também, nos encontros realizados no contra turno das aulas. Nestas ocasiões, foi possível observar a interação dos alunos envolvidos com a inclusão na cultura digital da escola e os demais alunos.

Destas observações, emergiram indícios que apontaram para sujeitos interagentes entre aqueles que se envolveram com o projeto da criação de um espaço de autoria. Além disso, foi possível estabelecer comparações entre os participantes da criação do espaço virtual e aqueles que não contribuíram com o desenvolvimento da proposta.

A observação desta pesquisa considera o universo dos 175 alunos matriculados nos 8º e 9º anos da unidade escolar, uma vez que a professora pesquisadora é a responsável pelas aulas de Língua Portuguesa em todas estas turmas. A pesquisadora priorizou a observação do grupo de alunos, entre estes, que participaram de assuntos relacionados a produção do blog e/ou na criação/atualização de perfis em redes sociais, a saber:

- Construção do blog e produção de conteúdo;
- sugestão de eventos sociais e palestras;
- participação nas reuniões com a comunidade;

- produção de comunicação com a comunidade escolar – cartazes, comunicados e avisos;
- criação e manutenção do perfil da escola em redes sociais – *Facebook*<sup>17</sup>, *Instagram*<sup>18</sup>, *YouTube*<sup>19</sup> e *Amino*<sup>20</sup>.

O registro das atividades foi feito por meio de diferentes ferramentas: diário de bordo textual, vídeos e fotos.

### 2.2.2 Os questionários

Este instrumento foi apresentado ao grupo de 175 alunos e todos foram convidados a participar voluntariamente. Buscou-se com isso a não limitação do grupo de respondentes apenas àqueles alunos que participaram do projeto de construção dos espaços virtuais de autoria. Conforme os alunos demonstraram interesse, foi entregue o termo de autorização para que os responsáveis assinassem e, posteriormente, os alunos responderam as questões.

Os questionários, aplicados em maio de 2018, foram respondidos por 40 alunos, sendo 5 ex-alunos (9º ano 2017) e 35 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II – 2018.

Este instrumento objetiva expressar a voz dos alunos quanto a sua relação com a cultura digital, a escola e o currículo. A relação das perguntas que compõem o questionário consta no apêndice 2 desta dissertação.

---

<sup>17</sup> Facebook é a rede social mais acessada do mundo que permite a criação de perfis públicos, escrita e leitura online, participação online, visualização e descarregamento de fotografias, criação de grupos de interesse, criação e administração de eventos, integração de blogues, partilha de mídia, entre outras possibilidades.

<sup>18</sup> Instagram é uma rede social de fotos, usada prioritariamente em dispositivos móveis. Trata-se de um aplicativo gratuito que permite tirar fotos com o smartphone, aplicar efeitos nas imagens e compartilhá-las.

<sup>19</sup> YouTube: site que permite que os usuários divulguem vídeos próprios na rede, podendo ser visualizado por qualquer pessoa no mundo inteiro. Em 2006, foi considerada, pela revista americana Times, a melhor invenção do ano.

<sup>20</sup> Amino é um ecossistema de aplicativos. A maioria é dedicada a tópicos individuais

### **2.3 Análise documental**

Nesta pesquisa será analisado o documento da Proposta Pedagógica (PP), buscando identificar quais as principais orientações, princípios e diretrizes que norteiam a unidade escolar (UE) em tela, a fim de captar o contexto onde se realizam as atividades e o ambiente que favoreça o desenvolvimento de alunos interagentes. Outrossim, é também investigado se/como a PP trata do tema das tecnologias.

Serão analisados outros documentos, como o próprio diário de bordo, as produções dos alunos e materiais produzidos ao longo da pesquisa.

Todos os cuidados éticos foram realizados para assegurar o sigilo. Para que o estudo fosse realizado, a pesquisadora fez uma apresentação do problema e disponibilizou o acesso integral aos materiais produzidos no decorrer da investigação.

Além disso, foi combinado o envio prévio para análise das questões que compõem os questionários aos jovens e uma reunião com os pais dos menores envolvidos para que fosse formalizada a participação dos jovens no estudo. Todos os nomes serão mantidos em sigilo preservando a identidade dos partícipes.

### **2.4 Análise de dados**

As categorias de análise foram estabelecidas com o intuito de definir indicadores que apontem a atuação dos alunos como interagentes.

A partir destas categorias, é feito o levantamento de sinais que possam revelar se o ambiente escolar apresenta indicadores que favoreçam a emancipação destes jovens durante o período do estudo.

**Tabela 5 - Categorias de Análise**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Indicadores</b>
Emancipação	Jovens encorajados a melhorarem/transformarem a vida da comunidade. Projetos que respeitem a cultura da comunidade. Respeito a heterogeneidade. Jovens que se reconhecem enquanto sujeitos Jovens portadores de uma palavra própria
Espaço Autoral	Projetos que superam muros escolares. Participação de decisões e planejamentos. Composição de grêmio. Ambiente vivo e carregado de entusiasmo. Olhar crítico quanto a realidade e liberdade para perguntar. Diálogo e escuta sensível
Integração das TDIC ao currículo e conhecimento escolar	Expressão do pensamento por meio da escrita, da imagem, do som e da combinação de suas múltiplas modalidades Criação de narrativas de aprendizagem Protagonismo pelo exercício da autoria, Diálogo intercultural Colaboração entre pessoas situadas em diferentes locais e a qualquer tempo
Cultura digital e Inclusão Digital	Participação ativa Produção de conteúdo, seja em página pessoal ou da escola. Posicionamento crítico em relação a informação recebida. Busca voluntária por conhecimento/informação.

**Fonte:** A autora

O quadro apresenta de forma sintetizada as categorias que nortearam o olhar desta investigação.

Uma vez que a inclusão na cultura digital é uma das dimensões da inclusão social e que a escola, em especial para os jovens em situação de vulnerabilidade social, é o *lócus* primeiro desta inclusão (BONILLA E SOUZA, 2011), a observação foi direcionada para a análise sobre: se, como e quanto o currículo favorece esta inclusão.

Parte-se do pressuposto que a participação ativa é condição para que o sujeito seja considerado emancipado. A autoria, dentro do contexto da cultura digital, é uma das evidências desta participação.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo baseia-se na articulação entre três pilares teóricos: Currículo, adolescência e cultura digital. Para tanto, revisa conceitos, políticas públicas, a relação entre adolescência, em especial jovens em situação de vulnerabilidade, autonomia e inclusão digital.

#### 3.1 Currículo

Não há um consenso na definição objetiva do conceito de currículo. O assunto já foi tratado por diversos pesquisadores, tais como: Freire (1993, 1996), Apple (1999), Goodlad (1979), Sacristán (1998), dentre outros.

Almeida e Silva (2011) definem o currículo como uma construção social que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais. As autoras citam Dewey para destacar a importância da vivência do aluno na construção do currículo:

Com base em Dewey (1971), o desenvolvimento do currículo tem na experiência do aluno seu ponto de partida, mas não se restringe a ela, uma vez que as atividades pedagógicas têm a intenção de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no sentido de avançar de um conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 9).

As autoras propõem uma compreensão do currículo em uma perspectiva sociocultural, que considera o conhecimento escolar e a cultura, e afirmam que:

o currículo envolve tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação; criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos e habilidades para se inserir no mundo como atuar em sua transformação; ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade como desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade cultural, questionar as relações de poder, formar sua identidade e ir além de seu universo cultural (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.8).

Esta perspectiva corrobora para a efetivação de uma educação emancipadora e um cidadão autônomo e crítico.

Segundo Jackson, (1996) desde a década de 1920, Dewey apontava a importância de a vivência escolar extrapolar aquilo que prescrevia os documentos escritos. Entretanto, apenas na década de 1960, com a filosofia da geração *flower and power*<sup>21</sup>, criou-se um movimento para discutir o currículo e sua aplicabilidade.

De acordo com Moreira e Silva (2002), foi no fim do século XIX que um grupo expressivo de pesquisadores americanos começou a refletir sobre problemas e questões curriculares, surgindo assim um novo campo de estudo. O autor afirma, ainda, que a preocupação com processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo era o ponto em comum das diversas linhas teóricas deste grupo de pesquisadores. A escola era vista como o espaço onde as novas gerações seriam treinadas para adaptar-se às transformações econômicas, sociais e culturais do cenário pós-guerra. O currículo era uma associação de ordem e método que tinha por objetivo facilitar a rotina escolar e preparar seus alunos conforme as demandas da economia. De acordo com Rocha (2014), na teoria tradicional, o currículo aparece como o conjunto de objetivos específicos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados.

Conforme Moreira e Silva (2002), em 1973, durante uma conferência na Universidade de Rochester, foram apresentadas propostas e reflexões sobre uma possível reconceitualização de currículo. Os participantes deste encontro apresentavam em comum a oposição ao modelo behaviorista e empírico da educação americana, e a busca pela eliminação das ferramentas que contribuíam para a restrição da liberdade dos indivíduos e da sociedade (PINAR; GRUMET, 1981, apud MOREIRA; SILVA, 2002, p. 15). Deste encontro, ainda segundo os autores, depreenderam-se duas grandes correntes. A primeira fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica – teoria em que se situam Apple e Freire – e a segunda, associada à tradição humanista e hermenêutica.

Apple (2006) propõe uma reflexão sobre Currículo e hegemonia, Currículo e emancipação e Currículo e opressão. O ponto central da teoria crítica é observar e

---

<sup>21</sup> Geração *Flower and Power* refere-se aos jovens da década de 1960. Também conhecidos como *hippies*, eram sujeitos que se posicionavam contra a guerra e defendiam um olhar mais “humano e amoroso” para outro. Deste movimento, surgiu uma nova moral, nova ética e uma forma de olhar criticamente o currículo.

refletir sobre a relação de poder que está presente no currículo. Trata-se de reconhecer a presença deste poder na proposta de currículo; do reconhecimento de que o currículo pode ser uma ferramenta para manutenção da hegemonia; e, por fim, do entendimento de que, para além do currículo explícito, há outros currículos que permeiam a vida escolar. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 29).

Apple (1993) sugere uma análise e a denúncia das dimensões ocultas do currículo que não podem ser ignoradas ao observarmos as escolas e suas salas de aula. Sacristán (1998) desvela cinco dimensões do currículo: prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado.

Sacristán (1998) define cada dimensão da seguinte forma:

- Currículo prescrito – também considerado currículo oficial - indica as diretrizes para a educação e a escola, objetivos e processos de ensino e aprendizagem de uma dada área de conhecimento, em função do que se espera das aprendizagens dos alunos. É o documento onde se apresentam os fundamentos teóricos, as orientações didáticas e as metodológicas e critérios de avaliação.

- Currículo apresentado é formulado por autores de livros didáticos e materiais didáticos instrucionais. É o material que operacionaliza o currículo prescrito.

- Currículo moldado é aquele elaborado no planejamento anual dos professores, com base nos currículos prescrito e apresentado. Este currículo considera as necessidades dos estudantes e busca a articulação do conteúdo com a realidade da comunidade escolar.

- Currículo em ação é a concretização do currículo em sala de aula. Sofre ajustes de acordo com a interação entre alunos, professores e o conteúdo.

- Currículo avaliado refere-se ao momento em que o professor ajuíza procurando identificar o aproveitamento dos seus alunos ao longo do processo, por meio de uma avaliação.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) também propõe uma reflexão sobre os componentes do currículo, dando destaque à importância do olhar crítico sobre aquilo que se aprende:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial,

comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. (BRASIL, 2018, p. 14).

O texto está em consonância com o discurso Freiriano, quando trata o combate àquilo que Freire (1996) denominou Educação Bancária. O reforça a necessidade de o aluno ocupar posição ativa e central no processo de ensino aprendizagem:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 14).

Uma formação autônoma prescinde desta capacidade de observar criticamente sua ação e o seu lugar no mundo. E, na sociedade contemporânea, isso passa, necessariamente, pela inclusão do sujeito na cultura digital.

### 3.1.1 – O currículo voltado para emancipação

Em 1996, o texto das Leis de Diretrizes Básicas (LDB), em seu artigo 2º, definia a educação como dever da família e do Estado. Reforçando o seu papel decisório na formação do cidadão. Tendo a definição de que a Educação abrange todo o processo formativo do indivíduo, desde o seu ambiente familiar até seu espaço na sociedade, o documento dedica-se a estabelecer o papel do espaço escolar nesta formação.

Se a sociedade vive em um Estado democrático, a Escola apresenta-se como um local onde o estudante experencia essa democracia, preparando-se para o exercício da cidadania e, também, para a qualificação profissional.

A escola pública é, majoritariamente, nos países latino americanos o espaço de encontro das trajetórias socioculturais das maiorias e, portanto, é nela que se produz a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural cujos protagonistas são os excluídos. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 11).

O texto da LDB principia a ideia da gestão democrática na educação, em uma tentativa de se considerar a especificidade de cada comunidade escolar e de promover, neste contexto, o perfil colaborativo e autônomo.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática do ensino público na educação básica**, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, p. 12, 1996, grifo nosso).

A necessidade de se considerar e respeitar as especificidades de cada comunidade escolar tem caráter fundamental, uma vez que é uma forma de contribuir para o desenvolvimento do olhar crítico do aluno e, conseqüentemente, do seu agir enquanto cidadão. O documento traz a informação que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 16, grifo nosso).

Freire (1996) também trata o tema propondo uma reflexão sobre a importância de os conteúdos programáticos serem relacionados à realidade dos alunos. O autor defende que, dessa forma, incentiva-se o olhar crítico, sendo esse um passo fundamental para que o aluno caminhe para a autonomia. E provoca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1997, p. 32).

Ao legitimizar apenas saberes prescritos, sem relacioná-los com a realidade dos alunos, a escola desqualifica a cultura deste grupo e desconsidera que a apropriação deste conhecimento é influenciada pelo contexto familiar e social deste sujeito. Bourdieu (2002), ao discorrer sobre a influência da família e do contexto social do sujeito em sua formação, aponta que os mais favorecidos:

Desde a infância são banhados no universo da cultura erudita. Bem precocemente, eles manipularam os livros, frequentaram os museus, viajaram, assistiram às conversações nas quais se sabia falar, argumentar, em que as palavras e as ideias voam, fundem-se, onde o espírito é rei. Esses herdeiros adquirem essas disposições para falar e pensar, sem esforço aparente. (BOURDIEU, 2002, p. 62).

O autor conclui trazendo a afirmação de Bourdieu sobre o fato de que indivíduos de classes e relações sociais distintas não experienciam da mesma forma a vivência escolar, nem retiram destas os mesmos resultados. Se para um – pertencentes às classes mais abastadas - prosseguir na vida acadêmica é algo naturalizado e banal, para o outro – os menos favorecidos – esta realidade é mais distante e o caminho mais árduo. Uma vez que, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014), a cultura legítima e legitimada pela escola pertence às classes privilegiadas, enquanto a cultura dos desfavorecidos é preterida por esta instituição. Desta forma, “para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar é aculturação.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 37).

Cabe destacar que a autonomia, o pensamento crítico e o incentivo à criação de trabalhos autorais aparecem no texto da LDB como características a serem trabalhadas, principalmente, no Ensino Médio. Como se apenas ao atingir essa fase, o aluno estivesse preparado para “atuar” no mundo e que, antes dessa etapa, a “ação” do aluno não fosse esperada, ou seja, sobre a criança e o jovem dos primeiros anos escolares (ensino fundamental), projeta-se uma postura mais passiva. No entanto, de acordo com Freire (1996), a educação é parte do processo formativo do indivíduo e o conhecimento é cumulativo. Sendo assim, como reduzir a participação ativa da criança no processo educacional? Como acreditar que apenas no Ensino Médio, o aluno deve ter essa participação ativa e considerada? Como

acreditar que não tendo essa experiência nos anos iniciais, o jovem do ensino médio contribuirá em sua plenitude para uma educação democrática?

A LDB, Lei nº 9394 de 1996, registra em seu texto esta orientação para a cidadania e autonomia, a partir do Ensino Médio, conforme constata-se na citação abaixo:

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, **acesso ao conhecimento e exercício da cidadania**;

II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação **que estimulem a iniciativa** dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia **necessários ao exercício da cidadania**. (BRASIL, 1996, p. 18, grifo nosso).

Fica clara no texto das leis e diretrizes a proposta de que o processo de educação escolar favoreça a formação e emancipação do sujeito.

Freire (1996), ao tratar sobre autonomia, é claro sobre a importância de o espaço escolar ser propício para o desenvolvimento da autonomia durante toda a experiência do aluno, uma vez que esse perfil é construído gradativamente. O autor afirma que:

**Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.** Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente,

de ir forjando sua própria autonomia? **Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não.** (FREIRE, 2011, p. 105, grifo nosso).

Em 2001, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprofunda o debate sobre o papel da escola na criação desta autonomia e cidadania, e apresenta normas obrigatórias que orientam o planejamento escolar da Educação Básica Brasileira. Considera-se neste debate sobre a contribuição da escola nesta construção, a complexidade da sociedade brasileira e a suma importância de serem tratadas questões como o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. No texto das DCN, a autonomia, da unidade escolar e da sua comunidade, ganha destaque e há um incentivo para as instituições montarem seus próprios currículos, desde que respeitadas as competências explicitadas nas diretrizes curriculares. Aqui cabe dizer que competência é definida como o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação. E “ser competente” significa saber fazer uso daquilo que se aprendeu, ao se deparar com uma situação problema. De acordo com as diretrizes:

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida. (BRASIL, 2001, p. 184).

Menezes (2001) aponta que, na letra do texto das DCN, a autonomia, o olhar crítico e o caráter ativo do estudante aparecem como características a serem incentivadas, independentemente da idade do aluno, indo ao encontro daquilo que defendia Paulo Freire. Destacando-se que o aluno deve ser conduzido a uma progressiva autonomia intelectual durante toda a sua vivência escolar. O que antes era característica a ser incentivada no Ensino Médio, passa a ser assunto tratado durante toda a Educação Básica. O documento traz a informação de que:

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), as diretrizes curriculares contemplam elementos de **fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão**, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Dessa forma, foram estabelecidas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. (MENEZES, 2001, p. 1, grifo nosso).

Também na DCN, outorga-se à Educação Básica a responsabilidade de contribuir para a formação cidadã plena, uma vez que envolve todas as dimensões do ser humano, registra-se que:

A magnitude da importância da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, o *socius*, ou seja, a pessoa em **suas relações individuais, civis e sociais**. (BRASIL, 2001, p. 37, grifo nosso).

O texto que trata as Diretrizes Curriculares traz o papel da Escola nesta formação autônoma e cidadã:

A Educação Básica tem como sua etapa final e de consolidação o Ensino Médio, que objetiva a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2001, p. 176).

O documento complementa seu posicionamento destacando que esta definição da contribuição da escola na formação cidadã do sujeito é a materialização de um valor da sociedade brasileira:

A contribuição da educação escolar em todos os níveis e modalidades para o processo de universalização dos direitos básicos da cidadania é valorizada pela sociedade brasileira, cujos representantes aprovaram a LDB. (BRASIL, 2001, p. 182).

Por ocasião desta pesquisa fundar-se em grupos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, é adequado incluir neste estudo o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que ele traz orientações para os anos finais do ensino fundamental. A saber:

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 2001, p. 48).

Ainda nesse artigo das DCN aparece a primeira menção ao protagonismo Juvenil:

V - As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as **relações com a comunidade local**, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a **vida cidadã**; os alunos, ao aprender os conhecimentos e os valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como **cidadãos capazes de ser protagonistas de ações responsáveis**, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (BRASIL, 2001, p. 49, grifo nosso).

A definição do conceito adotada vai ao encontro do conceito de protagonismo utilizado por Gomes da Costa que define o termo como:

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio- comunitário. (COSTA, 1997, p. 90).

Ainda que, etimologicamente, o termo Protagonista (Do grego πρωταγωνιστής (*protagonistes*), de πρώτος (*prótos*) = primeiro e ἄγωνιστής (*agonistès*) = ator, lutador; ἄγών (*agon*) = disputa, exposição, combate), carregue em si uma ideologia de competição – com forte aproximação dos ideais neoliberais – aqui o considera-se como a característica do indivíduo que “toma para si” a construção do seu saber e coloca-se no centro do seu processo de aprendizagem, participando ativamente

desta construção que visa um desenvolvimento individual e da sociedade, em consonância com a definição proposta por Gomes da Costa (1997).

O centro do conceito do protagonista é a participação ativa do educando na escola, na comunidade, na sociedade. Gomes da Costa (2007) ressalta que educar é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais. O educando, muito mais do que um mero expectador, é visto como um sujeito agente, que se situa na raiz dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção. Além disso, o conceito de protagonismo carrega a ideia de que o educando deve ter cursos alternativos de ação, decisão, realização e opção como parte do seu processo de crescimento como pessoa e cidadão.

Por último, o termo jovem protagonista carrega a ideia da responsabilidade do educando para com seus atos e omissões, e assunção das consequências. Essa concepção de educando nos leva, necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente.

No inciso VI do artigo III das DCN, é encontram-se alguns argumentos da filosofia Freiriana, quando destaca a importância da consideração dos saberes e interesses específicos de cada grupo. Em outro trecho desse mesmo documento, reforça-se essa relevância:

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, do cotidiano e da convivência. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. (BRASIL, 2001, p. 84).

O texto continua abordando a influência deste contexto na produção de uma nova forma de comunicação e ressalta a importância desta realidade ser contextualizada na experiência escolar do educando:

Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa. O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia. (BRASIL, 2001, p. 84).

O documento enfatiza a importância de o educando associar e reconhecer que os conteúdos abordados na escola estão diretamente relacionados com a sua vivência social:

Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva. O respeito ao outro e ao público, essencial à cidadania, também se inicia nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos. (BRASIL, 2001, p. 84).

Debatida pela sociedade brasileira desde o ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se propõe a refinar as discussões sobre os rumos da educação no país. Trata-se de um conjunto de normas que pretende definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica. O documento apresenta-se como uma ferramenta que visa orientar uma formação humana integral e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nele, aparece a preocupação de entender não só igualdade, mas também a questão da equidade. Além disso, o documento procura justificar a escolha da definição de competências como eixos norteadores do currículo, destacando que se trata de uma tendência observada em diversos países:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 16).

No documento da Base Nacional Comum Curricular (2017), os conceitos de protagonismo, autonomia e olhar crítico aparecem com maior destaque, sendo reforçada a importância do fortalecimento dessas características na formação do

jovem, uma vez que o desenvolvimento desse perfil contribui para uma participação social mais efetiva:

é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.” (BRASIL, 2017, p. 56).

O texto apresenta uma intencionalidade de formação de um sujeito mais ativo e autônomo e propõe ainda um olhar mais empático por parte dos adolescentes.

Entretanto, faz-se necessária a reflexão de se e o quanto o estabelecimento de uma base curricular comum se contrapõe ao discurso de autonomia, emancipação e protagonismo.

Tal qual sugere Apple em toda sua literatura, é preciso observar e avaliar quais exigências e expectativas essas competências atendem. Quem as define? Quais os seus motivos? E, também, quais competências/conteúdos foram, sistematicamente, desconsideradas nessa proposta de base comum curricular. O quanto essas competências são, de fato, trabalhadas e incentivadas nas escolas?

Cabe avaliar o quanto o currículo em ação (SACRISTÁN,1998) está de fato em consonância com a realidade da unidade escolar na qual vem sendo desenvolvido. E como a vivência dos alunos vêm sendo considerada neste currículo e, para além disso, como o próprio adolescente vem sendo considerado no espaço escolar.

### 3.1.2 A escola: espaço onde se efetiva o currículo

Para Apple (1999), a Educação nunca é um empreendimento neutro, pois tem sempre uma intencionalidade. Não existe uma proposta educacional que não possua intencionalidade. E essa é uma das grandes contribuições dos paradigmas críticos. O autor também defende que todo educador está implicado em uma visão política, uma vez que a educação é um ato político. Mesmo sem a consciência do educador, a Educação está sempre relacionada a um ato político. No discurso de Apple reside a inquietação de se perceber qual a intencionalidade presente na prática

pedagógica, na escola, na sociedade. Outro aspecto importante é a Escola como uma instituição, um conjunto organizado de significados e práticas. Mas não qualquer prática e sim uma prática com significado.

Além disso, Apple desvela a importância daquilo que nomeia como “ato de situar-se”. O educador tem um conjunto de conhecimentos que representa o seu poder. Ele executa esse conjunto como prática. Ele está situado dentro de um sistema de operações. De acordo com o autor:

Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. Essas instituições, e os modos sob os quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural ao poder. (APPLE, 2006, p. 7).

Nesta perspectiva, o professor pode agir como ator para a manutenção de uma cultura hegemônica que favorece as desigualdades sociais ou como aquele sujeito que questiona esta ordem e favorece que seus alunos desenvolvam um olhar crítico em relação à estas questões. De acordo com Freire (2011), ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comum mediados pelo mundo. Logo ao professor cabe o papel de mediador neste desenvolvimento do olhar crítico.

Martín-Barbero (2014) sinaliza que é desta forma que se viabiliza a passagem da consciência mágica e ingênua à consciência crítica, que permite ao oprimido se descobrir como sujeito e portador de uma palavra própria. O autor destaca ainda que nesse reconhecimento da validade cultural de sua palavra, o sujeito dá um passo em direção a autonomia:

Aprendendo a dizer sua palavra, o homem penetrou a própria trama do processo histórico. Em vez de submeter a uma repetição e memorização mecânica, oca, de palavras ditadas de cima e de fora, o homem aprende a admirar sua cultura, primeiro passo para recriá-la, para sentir-se criador. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 41).

Martín-Barbero (2014) complementa dizendo que é característico da cidadania o reconhecimento recíproco e que isto passa, decisivamente, pelo direito

de informar e ser informado, de falar e ser escutado e de participar nas decisões que dizem respeito à coletividade.

De acordo com Dayrell (2007), a escola apresenta-se com um espaço que articula diferentes dimensões. Se por um lado, a instituição apresenta e representa o conjunto de normas e regras que delimitam as ações dos sujeitos, por outro convive com uma complexa trama desenhada pela relação destes atores. E, no deslocamento do contexto socializador deste espaço para as mídias há, de acordo com o autor, um quase ruir dos muros da instituição escolar e uma invasão dos valores, conceitos e saberes, agora construídos sob forte influência das mídias digitais. Dayrell afirma que:

A escola é invadida pela vida juvenil, com seus looks, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho. (DAYRELL, 2007, p. 1120).

A vida experienciada fora dos muros da escola impõe sua presença neste espaço. Exigindo, cada vez mais, um reconhecimento de sua existência nos currículos propostos e efetivados. Dayrell (2007) reforça o reconhecimento da escola como um espaço aberto a uma vida não escolar e o fato de em torno dessa sociabilidade, a escola e seu espaço físico serem apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos.

O autor reforça que na Sociedade em Rede, portanto, constata-se a pluralidade de espaços de sociabilidade e formação do sujeito. E que o jovem recebe influência de distintos espaços e forma-se em um quase caleidoscópio cultural que confronta saberes e valores apreendidos em seus âmbitos familiares ou na escola.

De acordo com Novaes (apud Freitas, 2003), ao serem indagados sobre “instituições sociais” em que mais confiam os jovens sempre citam a escola, que é descrita como um lugar onde se encontra amigos e se desenvolve a sociabilidade. Por outro lado, de acordo com a autora, os jovens mais pobres já não se iludem com o “mito da escolaridade”, uma vez que já não reconhecem a escolaridade a uma garantia de emprego.

### 3.1.3 A PP: espaço onde se contextualiza o currículo

O artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>22</sup> de 1996 define a proposta pedagógica como um documento de referência da unidade escolar. De acordo com o texto, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, cada estabelecimento deverá elaborar e executar sua proposta pedagógica, com a participação de docentes (art. 13). O artigo 14 traz a informação de que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, considerando as particularidades de cada ciclo da educação.

Briza (2005), cita Manuel Álvarez para desvelar que a PP opera como uma pequena constituição e contribui para que a comunidade escolar exerça sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Sem, com isso, restringir-se a um conjunto rígido de regras e normas. A autora reforça que ao se elaborar uma PP, é preciso que se considere as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

Briza (2005) cita Madalena Freire para destacar a importância da atualização e revisão constante da PP.

Tanto a proposta como o planejamento são processuais e devem correr em paralelo com a construção do conhecimento", diz Freire. Isso impede que os dois documentos se transformem em instrumentos engavetados, só revistos no fim do ano. (MADALENA FREIRE, apud BRIZA, 2005, s.p).

Pode-se compreender a PP como uma declaração do posicionamento pedagógico e político da escola que precisa refletir as vozes dos atores que compõem aquela ecologia.

Este estudo, fundamentado na filosofia Freiriana, adota a defesa de uma escola cidadã, que favoreça a educação integral do sujeito. Desta forma, faz-se necessário, esclarecer a definição dos conceitos de educação integral e escola cidadã. De acordo com Freire (2001) uma escola cidadã é um centro de direitos e deveres que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. O autor afirma que:

---

<sup>22</sup> Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária (FREIRE, 1996, p. 61, segunda orelha)

Assim, uma escola que se propõe cidadã, deve considerar integralmente os sujeitos da sua comunidade. Isto requer, necessariamente, o respeito a sua cultura, saberes, vozes, valores, enfim, a realidade destes indivíduos. De acordo com Antunes e Padilha (2010) isto

favorece que as pessoas que, no seu processo de humanização, tenham acesso a um repertório sociocultural que as prepare mais plenamente para o diálogo com o outro, para ensinar e aprender com o outro, para conviver com a diferença de forma democrática, enriquecedora, solidária e emancipadora. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p.24).

Na contemporaneidade da Sociedade em Rede, as instituições tradicionais, como a família e a escola vêm sendo ressignificadas. É adequado que a proposta pedagógica dialogue com estas alterações e contemple este novo “modo de vida”. Mas, afinal, como fica o jovem neste novo cenário?

### **3.2 – Juventude**

É possível delimitar a juventude levando-se em conta a faixa etária do sujeito. De acordo com Souza e Paiva (2012), a Assembleia Geral das Nações Unidas define como jovens, sujeitos que têm entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004). Por sua vez, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), criados em 2005, estendem este período e consideram jovens sujeitos entre 15 e 29 anos. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8069 de 1990, adolescente é aquele sujeito que tem entre 12 e 18 anos.

De acordo com Salles (2005), a faixa etária do sujeito não é suficiente para classificá-lo em grupos, sendo necessário analisar a relação deste indivíduo com a sociedade na qual se insere. É preciso compreender o jovem a partir da sua relação

com o outro, levando-se em conta toda a especificidade desse grupo. O autor afirma que:

Essa interação se institui de acordo com as condições objetivas da cultura na qual se inserem. Condições históricas, políticas e culturais diferentes produzem transformações não só na representação social da criança e do adolescente, mas também na sua interioridade. (SALLES, 2005, p. 34).

Salles (2005) acrescenta que a adolescência é um período de experimentação de valores, papéis sociais e de identidades e a imprecisão entre ser criança e adulto. E complementa:

O jovem está apto para a procriação, para a produção social e para o trabalho. Porém, a ambivalência da sociedade quanto à possibilidade de efetivação dessas aptidões faz com que ele adquira um status intermediário e provisório, e passe a ser tratado de forma ambivalente: como criança e como adulto. (ABERASTURY, 1980; ABRAMO, 1994 apud SALLES, 2005, p. 37)

De acordo com Abramo (1997), na sociedade contemporânea, a adolescência emerge como um período da vida revestido de interesse e passa a ser compreendido com uma época áurea para que o sujeito transite e questione o moralmente louvável ou moralmente condenável. Ser jovem é liberdade, vigor, ousadia, estando estes geralmente ligados à cultura e comportamento.

Lyra et al (2002) destacam que a adolescência é percebida com uma cena crucial na construção das narrativas pessoais:

Naturaliza-se a adolescência como um período essencial para o crescimento do indivíduo e para alguns sociólogos, de linha mais evolucionista, essencial para o desenvolvimento da sociedade, na medida em que os jovens constituiriam focos de mudança, de alterações no *status quo*. (LYRA et al, 2002, p. 11).

A adolescência, desta forma, é considerada para além de uma classificação puramente cronológica.

Há um consenso quanto às mudanças – física, cognitiva, emocional, sexual e social – experimentadas na adolescência. Souza e Paiva (2012) citam Quiroga para discutir o conceito de juventude:

Conforme aponta Quiroga (2005), a juventude não consiste em um fenômeno meramente demográfico. Trata-se de uma complexa condição social, que influencia e é influenciada pelas diferentes culturas e possui uma condição dinâmica e mutável ao longo do tempo, de acordo com as transformações da sociedade. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, visto que não consiste de um fenômeno que está posto em qualquer lugar e tempo, sem implicações sociais. (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 354).

A complexidade para definir o conceito de juventude e suas especificidades, determinadas por fatores culturais, sociais e econômicos, instigou este estudo, que envolve jovens, entre 13 e 16 anos, residentes na periferia da cidade de São Paulo. A influência da condição social e dos estímulos externos que estes adolescentes recebem em sua formação. Segundo Souza e Paiva:

A distinção que mais se faz presente é a que coloca em lados opostos os jovens de classes sociais distintas, de modo que a ambiguidade nas representações outrora apresentadas logo encontra os sujeitos que as sustentam: para os jovens pobres, resta o estigma da marginalidade e associação à violência e criminalidade e, para os demais, prevalece a ótica progressista, embasada na ilusória liberdade individual. (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 357).

De acordo com Novaes (apud FREITAS, 2003) a juventude brasileira se distingue de forma particular. A desigualdade mais evidente remete à classe social e pode ser percebida quando se verifica na relação escola e trabalho. A indagação sobre quando o jovem começa ou termina sua vida escolar e profissional expõe as fissuras presentes na sociedade brasileira. Outros aspectos que “separam” os jovens brasileiros em “castas” são gênero, raça, boa aparência (conceito que carrega um racismo velado, uma vez que se baseia, principalmente, na cor da pele) e, por fim, no local de moradia. De acordo com a autora, o endereço faz diferença, uma vez que abona ou desabona, amplia ou restringe o acesso. O CEP<sup>23</sup> carrega um estigma social que, por vezes, rotula os sujeitos que nele residem.

Freixa (2014) propõe uma reflexão sobre três formas de enxergar a adolescência e o adolescente. Na primeira, denominada “síndrome de Tarzan”, o adolescente é visto como o bom selvagem que necessita ser civilizado e inserido organicamente na sociedade. Na segunda forma, denominada “síndrome de Peter Pan”, o adolescente é descrito como um sujeito revolucionário que questiona e se

---

<sup>23</sup> CEP é o código de endereçamento postal.

rebela contra a sociedade adulta, criando novas formas de linguagem, estética, cultura, um “mundo” próprio de jovens, mas com um prazo determinado, ou seja, um mundo que, mais cedo ou mais tarde, precisa ser deixado de lado. Por último, o autor nos traz a denominação “síndrome de *Blade Runner*”. Nela, os adolescentes são vistos como seres artificiais, metade robôs, metade humanos, que convivem com a dicotomia da obediência aos adultos e a emancipação. O adolescente é visto como um sujeito livre de memórias emocionais e preparado para fazer uso da tecnologia e toda a sua potencialidade, sem preocupar-se com o preconceito dos pais/adultos.

Quando traz esta forma de enxergar a adolescência, o autor nos convida a refletir sobre o resultado deste modelo híbrido, que por um lado tem sua adolescência e dependência estendida e a falta de responsabilidades; por outro lado, uma maturidade intelectual que vem com o acesso às novas tecnologias e a tudo o que essa traz consigo. Esta terceira é a que mais se aproxima da forma que esta pesquisa considera o jovem.

Entretanto, importa registrar que, tal qual nos desvela Freixa (2004), há que se considerar que se escreve sobre jovens quando não é mais parte deste grupo e que isso acarreta um inevitável “filtro” e, possivelmente, uma distorção naquilo que o jovem diz, naquilo que o jovem é. Freixa aponta que:

*Sin embargo, filtramos inevitablemente lo que nos dicen y nos muestran cuando escuchamos y tratamos de interpretar las voces de los jóvenes actuales, en primer lugar através de um objetivo de investigación académica, y en segundo lugar a través de la lente de nuestras propias experiencias históricas juveniles, cualesquiera que éstas fueran. (FREIXA, 2004, posição 503)<sup>24</sup>.*

Conforme indicado, o jovem deve ser observado em sua relação para com o outro, não sendo a classificação etária suficiente para categorizá-lo socialmente. Além da data do seu nascimento, é preciso observar o contexto social e cultural no qual este sujeito está inserido.

---

<sup>24</sup> Sem dúvida, inevitavelmente, filtramos o que nos dizem e nos mostram quando escutamos e interpretamos os jovens atuais. Em primeiro lugar, através de um objetivo de investigação acadêmica, e em segundo lugar através da lente das nossas próprias experiências juvenis, quaisquer que tenham sido. (Tradução nossa)

### 3.3 Cultura digital

A tecnologia permeia grande parte da vida contemporânea. Fazendo-se presente nas atividades cotidianas, profissionais, pedagógicas e, até mesmo, na busca de relacionamentos. Vieira Pinto (2005) propõe uma reflexão sobre o conceito de tecnologia e apresenta quatro maneiras de se compreender o termo: a) tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da tecnologia.

De acordo com o autor, como logos da técnica, a tecnologia é tida como a ciência que estuda a técnica:

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Na denominada era da “Sociedade em Rede” (CASTELLS, 2005), a tecnologia ganha contornos de um novo paradigma tecnológico, que tem como núcleo a tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC). Castells (2005) reforça a tecnologia como ferramenta quando afirma que esta não é capaz de determinar a sociedade; mas, que a sociedade é quem determina a tecnologia, utilizando-a de acordo com o projeto social que pretende realizar. Esta forma de enxergar o conceito pode ser utilizada para explicar a existência de sujeitos que utilizam superficialmente a tecnologia, outros que a dominam e, outros poucos, que a produzem.

Vieira Pinto (2005) aponta para o risco da ideologização da tecnologia, que a transforma quase que em uma mitologia social, um objeto desejado e adorado. Este “embasbacamento” que outorga à tecnologia a capacidade de transformar o mundo, tornando-o um lugar onde todos podem ser felizes, pode contribuir para a manutenção de poderosos interesses políticos e econômicos.

Almeida e Silva (2011) apontam para fato das tecnologias móveis e a Web 2.0 influenciarem e provocarem mudanças nas relações, na forma de “habitar” o mundo, ou seja, sugere uma nova cultura que reconfigura socialmente o homem. De acordo com as autoras:

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a Web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4).

Vieira Pinto (2005), discute ainda sobre a condição de “paciente receptor” reservado àqueles que estão na periferia do mundo. O autor, com esta definição, procura apresentar o fato de que um pequeno grupo produz o conhecimento tecnológico e um grande grupo - composto em sua maioria por países periféricos - consome aquilo que as nações produtoras “permitem”. A este grupo, invariavelmente, a tecnologia já chega defasada. Servindo como uma nova ferramenta hegemônica de dominação.

Ainda que o autor estivesse tratando a questão do consumo ingênuo da tecnologia por parte dos países distantes dos centros produtores desse conhecimento, é possível traçar um paralelo com a realidade dos jovens em situação de vulnerabilidade social, pois esses também se encontram marginalizados, submissos e passivos ao acesso/consumo que lhes é permitido.

O autor defende um projeto nacional que rompa com a dinâmica que garante o domínio desta produção por poucos, propondo que as nações marginalizadas se apropriem do saber tecnológico, o ressignifiquem e produzam o seu próprio saber, libertando-se assim daquilo que chama de consciência ingênua, que gera a ilusão de participação da totalidade do mundo globalizado.

Costa (2002) caracteriza a cultura digital por meio de três aspectos mais evidentes. O primeiro é a capacidade de relação dos indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que os cercam. O segundo é o poder das interfaces, entendidas como filtros para prender a atenção. O terceiro, e último, é a

convergência dos mais variados dispositivos numa interligação entre os artefatos aparentemente de naturezas e propostas diferentes.

Na Sociedade em Rede, contexto onde as relações humanas são amplamente influenciadas pela presença das tecnologias, há que se refletir como a escola, espaço tradicional para a sociabilização do sujeito, se insere nesta realidade. Martín-Barbero (2014) aponta para a importância desta instituição, por meio do que nomeia uma “outra educação”, contribuir para uma “reconfiguração” social. De acordo com o autor:

Se foi na “educação” onde lentamente a situação de força se transformou em situação de fato, legítima e legitimada pelos mesmos oprimidos, será em outra educação a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 24).

Martín-Barbero (2014) reforça o papel da escola no processo para mudança da ordem social e legitimação dos saberes. A educação é descrita como o caminho para a reconstrução da sociedade. Considerando-se a relação entre inclusão social e digital, no contexto da Sociedade em Rede, e assumindo como verdade o papel de relevância que a escola tem no processo de emancipação dos sujeitos é preciso que se reflita sobre como esta instituição está inserida na cultura digital.

De acordo com Passarelli (2002), integrar novas tecnologias à educação de forma que permita a construção da autonomia frente à aprendizagem do trabalho cooperativo e da cidadania, propicia uma aprendizagem significativa, desenvolve o senso crítico e favorece a inclusão social.

De acordo com a pesquisa TIC Educação 2016, mesmo depois de 20 anos da implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) – a mais longeva política pública de fomento ao uso das TIC na educação - os desafios para a plena incorporação das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica das escolas brasileiras ainda são grandes. O estudo destaca que, atualmente, todas as escolas brasileiras possuem, ao menos, um computador e que 95% delas estão conectadas a internet. Entretanto, a pesquisa destaca que este índice deve ser lido com parcimônia, já que quando aferida a velocidade conexão, 45% das escolas não ultrapassam 4 Mbps de velocidade e em 33% a conexão é de apenas 2Mbps. Outro importante ponto que a pesquisa revela é que, em 2016,

apesar de 81% das escolas públicas brasileiras manterem laboratórios de informática, em apenas 56% delas este espaço está em uso. Além disso, somente 31% dos professores de escola pública afirmam utilizar este espaço para o desenvolvimento de atividades com os alunos.

Ainda de acordo com o estudo, o celular aparece como importante ferramenta de acesso à internet, entretanto, apenas 31% dos alunos afirmaram utilizar a Internet por meio deste equipamento na escola. As restrições ao acesso de estudantes à rede Wi-Fi<sup>25</sup> no ambiente escolar são determinantes para esta baixa utilização, ainda que 92% das escolas possuam a facilidade, 61% dos professores afirmam que o uso dessa conexão é vedado ao aluno.

Este cenário nos leva a refletir sobre com a escola se inclui na cultura digital.

De acordo com Amaral (2016), é imperativo na atual era de a cultura digital identificar e compreender os tipos de sociabilidade que emergem das novas práticas e relações que ocorrem no ciberespaço. A autora aponta:

Definimos Cibercultura como a dinâmica sociocultural e política da rede, que promove uma reformulação das relações sociais e a criação de comunidades em ambientes virtuais, ao mesmo tempo que potencializa a emergência de novos comportamentos. A noção de Cibercultura em que nos centramos ultrapassa o fenómeno do cyberpunk e insere-se na contemporaneidade da Internet e na sua dimensão sócio comunicacional. (AMARAL, 2016, p. 18).

O mundo digital, ou ciberespaço, como conceituou Lévy (1998), apresenta-se como o espaço do jovem. Martín-Barbero (2014) defende que:

para os jovens os meios e tecnologias são lugares de desenvolvimento pessoal, que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, eles converteram no seu modo de estar juntos e de expressar-se. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).

Se por um lado a tecnologia amplifica o alcance do jovem tanto como consumidor quanto como produtor de conteúdo, por outro lado, pode tornar-se um instrumento de alienação, como observa Freixa (2014) ao trazer uma citação de Holden (2006 apud Freixa, 2014):

---

<sup>25</sup> *Wi-Fi* é a abreviação de “*Wireless Fidelity*”. Trata-se de uma rede sem fio ou wireless, geralmente transmitida por meio da frequência de rádio.

*Holden (2006), en su investigación sobre los adolescentes japoneses, ilustra cómo las nuevas tecnologías pueden ser al mismo tiempo un instrumento de aislamiento y de comunicación. Algunos pueden ser patológicos y solitarios adoletchnics (tecnoadolescentes), otros pueden ser trendsetters, inventores de mundo, adoptados más tarde por jóvenes y adultos em todo el mundo. (FREIXA, 2014, posição 649)<sup>26</sup>.*

Esta frequência e velocidade de novas possibilidades nos leva a refletir sobre a experiência daqueles que nasceram dentro desta realidade, os denominados nativos digitais.

Paula Sibilía (2012) cita Marc Prensky para definir o termo nativo digital e sua relação com aqueles que os antecedem:

Os jogos de computador, o correio eletrônico e a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são parte integrante da sua vida. Isso os torna nativos digitais e os diferencia fatalmente dos “imigrantes digitais” que seriam seus pais e professores, de cujo “sotaque” e de cujas dificuldades de adaptação ao novo meio ambiente “os nativos costumam zombar.” (SIBILIA, 2012, p. 75).

De acordo com a autora, há uma tensão, quase natural, entre nativos e imigrantes. Esse “zombar” dos nativos pode ser uma das causas para a resistência dos imigrantes às tecnologias, uma vez que estas tornam públicas as suas dificuldades com estas novas possibilidades. Os nativos, por sua vez, demonstram resistência ao método tradicional, uma vez que, de acordo com Sibilía:

eles estão acostumados a receber informações de maneira realmente rápida, afirma Prensky, gostam do processamento paralelo e de multitarefas; preferem gráficos a textos; priorizam o acesso aleatório, como ocorre no hipertexto; funcionam melhor quando estão conectados em rede; gostam da gratificação instantânea e dos prêmios ou reconhecimentos frequentes; preferem os jogos ao trabalho sério. (SIBILIA, 2012, p. 75).

---

<sup>26</sup> Holden (2006), em sua pesquisa sobre os adolescentes japoneses, ilustra como as novas tecnologias podem ser ao mesmo tempo um instrumento que o afaste do convívio social e um instrumento de comunicação. Alguns podem desenvolver uma relação patológica e solitária com a tecnologia, outros podem ser, inventores de um mundo, produtores de marcas e tendências que, mais tarde, serão adotadas por jovens e adultos de todo o mundo. (tradução nossa)

De acordo com Amaral (2016), o comportamento das gerações mais novas vem, progressivamente, sendo alterado pelas tecnologias. De acordo com a autora:

As tecnologias de e em rede são actualmente parte integrante da vida diária de milhões de pessoas e fomentam a inteligência colectiva (Lévy, 2001, 2004; Jenkins, 2006a). Há uma revolução social online em curso, no que concerne à utilização e apropriação da tecnologia. As pessoas estão a alterar os seus comportamentos: trabalham, vivem e pensam em rede. (AMARAL 2016, p. 19).

Amaral (2016) discorre ainda sobre como a cultura digital implica em mudanças substanciais no paradigma da comunicação de massas, uma vez que o receptor passa a ser utilizador. E afirma:

O social e a comunicação cruzam-se, sem dúvida, na esfera tecnosocial que é a Internet. Estamos agora perante um novo vocabulário, endereçado a uma nova realidade com a reinvenção dos tradicionais códigos de comunicação e interacção. (AMARAL, 2016, p.76).

Mediada pelas tecnologias, na cibercultura, emergem novas forma de comunicação e de perceber o mundo e o outro.

Martín-Barbero (2014) propõe pensar a comunicação a partir da cultura e a define como processo social e campo de batalha cultural. O autor discute a relação entre opressores e oprimidos e como isso se transfigura na linguagem. Para Martín-Barbero, as estruturas de dominação são múltiplas, mas, a frustração que impede falar, dizer o próprio mundo e dizer a si mesmo, é uma das suas principais facetas. Mostrando a estreita ligação entre comunicação, linguagem e autonomia. De acordo com o autor:

Falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr um mundo em comum, fazê-lo lugar de encontro. A linguagem é a instância em que emergem mundo e homem ao mesmo tempo. E aprender a falar é aprender a dizer o mundo a dizê-lo com os outros, a partir da experiência de habitante da terra, uma experiência acumulada através dos séculos. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30).

De acordo com o autor, esse auto reconhecimento como sujeito passa, necessariamente, pela recognição da palavra:

A apropriação da palavra e a realização do sujeito somente são possíveis desfazendo a falsa coerência do discurso por trás da qual se mascara o medo. Não há sujeito sem passar pelo desfiladeiro das palavras, mas não há palavra sem a assunção da própria história, desse passado que se oculta e se enrosca, se dissimula na espessura e nas opacas inercias do coro. E não há libertação possível a partir de si mesmo, pois se a palavra funda o sujeito, este não repousa em si mesmo, mas sim nesse outro, no qual o sujeito se constitui mediante a experiência recíproca do reconhecimento. (MARTÍN-BARBERO, 2016, p. 38).

O autor acrescenta que, na contemporaneidade, aprender a ler os textos audiovisuais e os hipertextos é condição indispensável da vigência e do futuro dos livros. É parte de um direito fundamental do cidadão: participar crítica e criativamente na comunicação cidadã. O autor traz ainda uma reflexão quanto à relação da escola e à sociedade da informação, com seus novos espaços de socialização. Segundo ele, o surgimento destes novos espaços de socialização modifica padrões de comportamento, valores e desmonta formas de intermediação e autoridade que, até pouco tempo, fundamentavam o poder social da escola.

De acordo com Amaral (2016), a internet permite a democratização da comunicação e as redes sociais possibilitam que o receptor seja, simultaneamente, emissor e interprete um papel ativo na comunicação.

A Internet oferece oportunidades e espaços para que as pessoas criem, interajam e compartilhem conteúdo. A participação social pode promover uma agenda democrática, mas não é um sinónimo intrínseco de democracia. Isto significa que a participação online não é necessariamente cívica. (AMARAL, 2016, p.76).

Amaral (2016) reforça, ainda, que o novo paradigma da comunicação é baseado em plataformas sociais da internet, logo.

está centrado no uso social da tecnologia. Todos os elementos passam a ser colectivos, no sentido em que são partilhados: conteúdo, distribuição, interacção, práticas, contexto. E vão nascendo mais e mais ferramentas que promovem redes baseadas em metadados com novas práticas sustentadas por objectos sociais: *like*, *retweet*, *digg it*. (AMARAL, 2016, p. 161)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> As ferramentas *like* e *digg it* referem-se ao ato dos “seguidores” das redes sociais do sujeito curtirem, sinalizarem aprovação ao conteúdo publicado. Já o *retweet* refere-se ao ato de replicar, em suas redes sociais, algo que foi escrito por outra pessoa. Esta prática é, geralmente, associada a ideia de aprovação ao conteúdo produzido.

Com a tecnologia permeando os mais diferentes aspectos da vida humana na contemporaneidade, há que se refletir sobre o espaço da escola nesta cultura digital e sobre as possibilidades de inclusão da escola nesta realidade e desta realidade na escola.

Entre estas possibilidades, está a inserção da escola no ambiente virtual, como, por exemplo, a construção de blogs ou perfis em redes sociais. Amaral (2016) aponta para a contribuição da tecnologia e seus aparatos na construção social do sujeito:

A lógica da Internet como plataforma de rede social facilita às pessoas a oportunidade de se associarem a outros com quem partilhem interesses, encontrar novas fontes de informação e publicação de conteúdo e opinião. A denominada Web social disponibiliza recursos que permitem, a quem tem acesso à tecnologia, a possibilidade de ter uma voz. (AMARAL, 2016, p. 20).

O termo blog é uma abreviação de *Weblog*. A ferramenta que surgiu na década de 1990, pode ser compreendida como um diário *on-line* de publicação. Trata-se de uma forma acessível, simples e dinâmica de registrar textos, imagens e vídeos na internet. Além de possibilitar uma interação com o seu interlocutor e permitir a construção coletiva de conteúdo. Conforme Mantovani:

a construção coletiva do texto passa por um processo de negociação: trocas de ideias, aceitação de diferentes pontos de vista, escrita e reescrita, reflexão. Nesse sentido essas tecnologias criam condições para o que Bakhtin (2000) denomina de polifonia, ou seja, uma produção de texto coletiva como um entrelaçamento de vozes que pode se constituir em uma nova lógica de tempo e espaço. (MANTOVANI, 2006, p. 330-331).

O blog pode ser considerado uma ferramenta que contribui para o entrelaçamento de vozes e para o desenvolvimento da cooperação entre os sujeitos, colaborando para o desenvolvimento de um perfil autônomo e de um olhar crítico. A autora, faz uso da definição de Piaget para definir cooperação:

Conforme Piaget (1973, p. 105) "... cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade,

as operações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1973, apud MANTOVANI, 2006, p. 332).

A autora traz ainda as colaborações de Vygotsky para justificar a importância da colaboração no processo de aprendizagem:

Para Vygotsky (1987, p. 17) “a colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação. (MANTOVANI, 2006, p. 333).

A construção da autonomia passa, necessariamente, pela consideração e valorização da voz do sujeito e por essa aprendizagem cooperativa e colaborativa. De acordo com Martín-Barbero (2014),

Se a liberdade é indivisível, a conquista da palavra inscreve-se na luta pela libertação de tudo o que oprime. Somente então adquire seu pleno significado o emblema que Freire deu a sua aventura: a educação como prática da liberdade. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 41).

O autor acrescenta ainda que:

A palavra não se reduz ao gesto, mas se inicia nele, e por ele descobrimos que a linguagem não é tradução de ideias, mas uma forma de habitar o mundo, de se fazer presente nele, de compartilhá-lo com outros homens. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 37).

Almeida e Silva (2014), citam Sánchez para destacar que a integração das TDIC pode ocorrer em três níveis: aprendizagem, uso ou integração. O primeiro refere-se ao simples aprendizado das tecnologias; o segundo, ao uso destas tecnologias sem uma intencionalidade clara e definida; o terceiro, por sua vez, trata da integração das TDIC no currículo com clareza em sua intencionalidade de fazer o sujeito explorar suas propriedades e possibilidades.

As autoras ao tratarem a integração das TDIC ao currículo com o objetivo de incluir o sujeito na cultura digital e favorecer o perfil interagente, afirmam que:

Nessa perspectiva integradora compreendemos que o currículo se desenvolve com a exploração das propriedades das TDIC para a

expressão do pensamento por meio da escrita, da imagem, do som e da combinação de suas múltiplas modalidades, impulsionando a comunicação, a criação de redes móveis (SANTAELLA, 2007) e a coautoria nas obras (MANOVICH, 2005). O *web* currículo potencializa a criação de narrativas de aprendizagem (GOODSON, 2007), o protagonismo pelo exercício da autoria, o diálogo intercultural (MOREIRA, 2007) e a colaboração entre pessoas situadas em diferentes locais e a qualquer tempo. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 9).

Baseados nesta argumentação, infere-se que a colaboração e participação da criação do perfil da escola na cultura digital, seja na produção de um blog ou da inclusão em redes sociais, corroboram para esse desenvolvimento da voz da comunidade escolar.

### 3.3.1 A escola e a cultura digital

De acordo com Schefer (2015), mesmo que tenha havido ajustes conceituais, alternando a ideia de “aprender para vida toda” pelo desafio de “aprender por toda a vida”, prevalece a ideia de que a passagem pela escola muda a vida do sujeito. Sendo assim, ainda que haja o deslocamento do contexto socializador na cultura digital, a vivência escolar ainda é tida como passagem fundamental na construção do sujeito.

Com a tecnologia permeando, cada vez mais, os diversos aspectos da vida humana, é necessária a reflexão quanto ao grupo de interagidos da tecnologia que compõe nossa sociedade. O que tem sido feito para que estas pessoas possam ampliar seus conhecimentos e tornem-se interagentes?

De acordo com Bonilla e Pretto (2011), a inclusão digital é tema de políticas públicas brasileiras desde 1999, quando o governo federal lançou o Programa Sociedade da Informação<sup>28</sup>. Dois anos antes, em 1997, havia sido criado o conceito de universalização de serviços de telecomunicações. Em 2000, através da Lei 9.998 de 17 de agosto, foi instituído o Fundo de Universalização dos Serviços de

---

<sup>28</sup> De acordo com Menezes e Santos (2001) o objetivo do programa era integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade e, ao mesmo tempo, contribuir para que a economia do País tenha condições de competir no mercado global

Telecomunicações – Fust<sup>29</sup>, que tinha a finalidade de subsidiar parte do custo do acesso às telecomunicações (BRASIL, 2000). O texto da Lei informa que:

Warschauer (2002) sustenta que o acesso às TDIC é uma necessidade e uma condição chave para superar a exclusão social na sociedade da informação. Isso posto, quatro categorias de recursos concorrem para que as TIC ajudem na redução da exclusão social: Recursos físicos: acesso a computadores e a redes de telecomunicações. Recursos digitais: disponibilidade *online* de materiais digitais (conteúdo e língua). Recursos humanos: educação e alfabetização (inclusive digital) e recursos sociais: suporte institucional, da comunidade e das estruturas sociais. (BRASIL, 2006, p. 9).

O posicionamento desta política pública reforça o argumento de que, cada vez mais, a inclusão digital está diretamente relacionada à inclusão social.

Em uma sociedade onde os relacionamentos humanos são cada vez mais mediados pelas tecnologias, há que se refletir sobre como a escola está incluída nesta realidade. De acordo com Almeida e Silva (2014):

A escola, como as demais instâncias sociais, é fortemente atingida por tais mudanças e não fica alheia às suas contradições. Toda a ecologia onde se produz os conhecimentos é abalada. As variáveis que mais se destacam são a construção de novas sociabilidades, o questionamento de valores e de relações sociais e a introdução de novas exigências às práticas culturais e vivências coletivas. Em suma, questionam-se e alteram-se os padrões do aprender e do ensinar. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1235).

Fica clara a dificuldade de se alterar os padrões escolares na mesma velocidade e constância destas novas tecnologias. Há, de acordo com os autores, um constante equívoco na maneira de se olhar para a tecnologia na educação. E afirmam:

---

29 No relatório de 2006 de análise de utilização do Fust, o Ministério das Comunicações destaca a importância da inclusão digital para a construção da cidadania. Além disso, o documento discute as gradações da exclusão digital – de renda, de desenvolvimento e de letramento – e, por fim, sinaliza que a diferença entre o acesso à tecnologia nos países pobres é que habitantes passam por preocupações mais prementes, tais como alimentação, saúde e segurança. Entretanto, o relatório aponta que o acesso às TIC é mister para superar esta diferença, sinalizando que, para além do acesso aos equipamentos ou à internet, é preciso que seja realizado o letramento digital destas pessoas.

é a defesa ingênua do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação formal como forma privilegiada de inovar ou alterar os currículos para adaptá-los à contemporaneidade. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1235).

Por vezes, a tecnologia é vista como uma quase solução mágica para os problemas da educação. Almeida e Silva (2014) descrevem três equívocos que, frequentemente, acompanham o debate sobre a inclusão da escola na cultura digital. O primeiro é acreditar que as TIC trazem em si novos conceitos de currículos, ignorando que as novas demandas nascem dentro do próprio currículo. De acordo com os autores:

A demanda por inovações curriculares é endógena ao projeto de educação de uma nação, de uma região, de um território e não de um conjunto de tecnologias. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1236).

O segundo equívoco, conforme os autores, é afirmar que o aparecimento de novas tecnologias demanda, por si só, um novo currículo. Uma vez que, esta nova relação pedagógica é resultado das alterações no *modus vivendi* da sociedade. Por último, Almeida e Silva (2014), apresentam o equívoco de desconsiderarmos o currículo como uma construção social permanente que guarda consigo a demanda de um refazer contínuo.

Os autores observam que é o currículo que define o uso das tecnologias e não o contrário. Além disso, apontam que é fundamental que o currículo esteja integrado à cultura contemporânea. No caso da Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999), a tecnologia para além de uma ferramenta ou técnica, deve, efetivamente, estar integrada ao currículo.

### **3.4 Inclusão digital como dimensão da inclusão social**

Não há consenso para o conceito de inclusão digital. Diversos autores, sinalizam que só é possível definir inclusão digital ao definirmos a exclusão. Há aqueles que defendem a que a inclusão serve como uma ferramenta que contribui para a existência de opressores e oprimidos. Ribeiro (1999, p. 43) diz que “a luta pela inclusão é também uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão”,

implica, a aceitação da ordem que “exclui”. Silva (2018) aponta para a necessidade da criticidade no processo da inclusão digital. De acordo com a autora:

A apropriação do uso das tecnologias pela escola se dá por meio de processos de formação no contexto da própria escola que se mesclam com a reflexão sobre os paradigmas e os temas emergentes da educação. A leitura crítica e interpretação do mundo digital são fundamentais nesse contexto. Dessa forma, a apropriação do uso das tecnologias e a inserção na cultura digital implicam na escola se enxergar como partícipe desta cultura e, desta forma, atuar como leitora crítica e autora deste mundo. (SILVA, 2018, s.p.).

De acordo com Bonilla e Oliveira (2011) o termo inclusão digital tem relação direta com seu antagônico: a exclusão digital. As autoras trazem a definição de Robert Castel (2003 apud BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p.27) para conceituar exclusão e demonstrar a relação desta condição com a realidade social do sujeito. E apontam:

De acordo com Castel (2003), exclusão social relaciona-se não a uma categoria de análise, mas a uma problemática social que se constitui a partir da existência de indivíduos afastados de seus pertencimentos coletivos, vivenciando carências ou desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, entre outras. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 27).

Bonilla e Pretto (2011), amparados na teoria de Bourdieu, definem a inclusão com um processo amplo e complexo que deve partir da valorização dos quatro capitais da inteligência coletiva (LÉVY, 1998). Estes capitais são divididos segundo o seguinte critério:

- Capital social – aquele que valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política.
- Capital cultural – remete à história e aos bens simbólicos do grupo social.
- Capital técnico – refere-se à potência da ação e da comunicação. Permite que o grupo ou o indivíduo possa agir sobre o mundo e se comunique de forma autônoma e livre.

- Capital intelectual – refere-se à formação do sujeito, do crescimento intelectual individual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências.

De acordo com os autores, incluir, na e para a sociedade da informação, significa usar as TIC “como meios de expandir esses capitais” (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 17).

E acrescentam que:

saber lidar com os novos dispositivos e as redes telemáticas são hoje condições necessárias e imprescindíveis para inclusão social na sociedade da informação. Saber ler é hoje entender, produzir e distribuir informações sob os mais diversos formatos (texto, programas, sons, imagens...). As habilidades anteriores se mantêm, mas outras aparecem, como novas habilidades para produzir e distribuir conteúdo em uma sociedade cada vez mais móvel e global. (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 19).

A inclusão na cultura digital pressupõe a autonomia e visão crítica, uma vez que ao tornar-se interagente, o sujeito passa para a condição de produtor de conhecimento. Participando ativamente do processo da construção do seu saber.

De acordo com Almeida e Silva (2011), a integração das TDIC ao currículo e, conseqüentemente, a inclusão da escola na cultura digital, demanda que os agentes da educação (professor, aluno, gestor e comunidade) façam a leitura crítica do mundo digital, o interpretem e “lancem sobre ele suas palavras”.

Almeida e Silva (2014) ressaltam que um dos paradoxos da contemporaneidade se revela na relação entre a conexão e a inclusão. E informam que:

a não conexão impele os indivíduos à exclusão digital e social, mas a conexão, em si, não a garante. A inclusão à Sociedade em Rede conectada não é espontânea nem descolada das condições materiais, estruturais, econômicas, sociais e culturais. Não se caracteriza pela possibilidade de navegar pelas informações nas diversas esferas mundiais e na multiplicidade de redes, mas prevê a leitura crítica dos significados criados e das relações de poder nelas estabelecidas e envolve a participação ativa do indivíduo e a centralidade de sua autoria. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1240).

As autoras nos provocam a refletir sobre como se dá a inclusão digital, que, para além do acesso a equipamentos eletrônicos ou a própria internet, prescinde da capacidade de avaliação crítica do contexto e da sua apropriação.

Na assunção da relevância da capacidade de avaliar criticamente os conteúdos que se acessa e, para além disso, da importância da autoria na contemporaneidade, reside a necessidade do processo escolar. Uma vez que este espaço ainda legitima os saberes e favorece a ascensão social.

Michael Apple (1997) define a escola como sendo uma instituição carregada de significados e práticas, mas não de qualquer significado ou prática. A escola pode ser entendida como o ambiente ideal de manutenção ou crítica à ordem vigente. A definição de qual caminho seguir será dada de acordo com a decisão sobre qual o projeto de sociedade que se deseja promover. Para Freire (2003), o currículo não é um elenco de disciplinas, mas sim, algo que se constrói na ação e abarca toda a vida na escola, com tudo o que pode acontecer na realidade desse ambiente. O oposto de um currículo estático e sim, algo ativo e dinâmico. O aluno é, fundamentalmente, um sujeito crítico, histórico e cultural, que se constrói no processo, que pensa, que discute e que vivencia o currículo. A dialogicidade, categoria mais citada na obra do autor, desvela que o aluno e o professor se comunicam através desse veio dialógico vital. Fundamentalmente, é um diálogo crítico, que os leva a pensar e a ressignificar o pensamento que se tem. O refletir junto impulsiona o sujeito a intervir e transformar.

Vilela (2007) propõe uma reflexão sobre o papel da educação, da escola e dos professores na construção do sujeito na contemporaneidade. E afirma:

É inegável que existe consenso de que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir muito além do reproduzir de formas e de conhecimentos preestabelecidos e de pensamentos lineares, frutos de currículos escolares fechados que, sob a força do pensamento cartesiano dominante, predominaram nas escolas dos séculos XIX e XX. (VILELA, 2007, p. 224).

Na contemporaneidade, na quase totalidade dos textos que discutem o papel da escola, um dos deveres desta instituição é formar cidadãos conscientes e autônomos. Nesse sentido, constitui-se como desafio ser educador na atualidade. O

educador é visto como o mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades dos alunos. De acordo com Libâneo:

O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo. (LIBÂNEO, 1994, p. 88).

Dessa forma, segundo Moran (2000), o papel do professor é de orientador/mediador da aprendizagem, que instiga a curiosidade do aluno.

De acordo com Freire (1997), a organização do currículo e a formação de professores devem ser críticas e direcionadas para uma constante reflexão sobre a sua prática e a busca pela formação contínua. O autor defende que o ser humano é sempre um projeto, um processo de estar sendo, ou seja, a incompletude é inerente à natureza humana.

A tecnologia e suas possibilidades aparecem como ferramentas capazes de colaborar para que se tornem efetivos os resultados desta busca por uma educação plena e emancipadora. Todos os dias, as escolas recebem um contingente de alunos nativos da cultura digital. Grande parte dos alunos tem acesso a um universo de informações disponível na internet por meio de diversos tipos de dispositivos digitais, tais como: computadores, *tablets*, *smartphones* e outros. Entretanto, segundo Papert (1994), a tecnologia ainda não é utilizada em todo o seu potencial e, na maioria das vezes, torna-se apenas mais um suporte de velhos métodos instrucionais.

Acessar as tecnologias e estar conectado à internet, no entanto, são apenas alguns dos componentes das demandas de um jovem cidadão na cultura digital. Para além da conexão, sua inserção a esta cultura demanda ler e “falar” as múltiplas linguagens que fluem nas redes digitais conectadas, participar crítica e conscientemente e, ainda, transformar o mundo. De acordo com Martín-Barbero (2014), a educação não pode mais restringir-se ao modelo escolar, uma vez que a idade e o lugar de aprendizado pode ser qualquer um. Se espaço e idade não ficam restritos àqueles antes denominados anos escolares, as linguagens tão pouco podem ter caráter singular. O autor reforça que:

é só lutando contra sua própria inércia que a linguagem pode se constituir em palavra de um sujeito, isto é, fazer-se pergunta que instaura o espaço da comunicação. Por isso, Freire chamará de palavra geradora aquela que, ao mesmo tempo que ativa/desdobra a espessura de significações sedimentadas pela comunidade dos falantes, torna possível a geração de novos sentidos que possam reinventar o presente e construir o futuro. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 17).

Ler criticamente o mundo e colocar nele suas palavras, como nos ensina Freire, na contemporaneidade imersa em grande parte na cultura digital, implica no emprego de novas ferramentas para a leitura e a escrita no mundo (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.7).

De acordo com Almeida (2000), a interação que se estabelece entre as ações do aluno e as respostas do computador promove a participação ativa do aluno. Transformando-o em condutor do processo de aprendizagem.

O jovem imerso na cultura digital tende a desinteressar-se por uma escola que ainda está em processo de apropriação desta cultura e que, portanto, não consegue incorporar organicamente a tecnologia e a sua linguagem em sua rotina. São formas distintas de se relacionar, se comunicar, enxergar-se e ver o mundo. As diferenças são tantas que, por vezes, os atores da comunidade escolar passam a enxergar o outro como um alienígena, comprometendo desta forma o diálogo entre os atores da escola, conforme desvela Silva (1995).

As Diretrizes Curriculares Nacionais também expressam a preocupação com a baixa frequência do diálogo entre professores e alunos, segundo o texto:

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas da reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, e dos professores é devida à insuficiência de diálogos e de metodologias de trabalhos diversificados na sala de aula que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2000, p. 41).

O documento sugere uma mobilização para que seja assegurada a polifonia no processo de ensino aprendizagem e segue afirmando que:

A diretriz nacional proposta prevê a sensibilização dos sistemas educacionais, para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade

humana desta nação, valorizando o diálogo em suas múltiplas manifestações, como forma efetiva de educar, de ensinar e de aprender com êxito, por meio dos sentidos e dos significados expressos pelas múltiplas vozes nos ambientes escolares. (BRASIL, 2000, p.41).

A importância da dialogicidade, categoria freiriana, mais uma vez se faz presente. Se o jovem é tido como sujeito do processo de formação – o que implica respeito e reconhecimento do seu status de sujeito - e não como objeto – que precisa sujeitar-se aos modelos, ordens e regras que não ajudou a construir e sequer reconhece a legitimidade – não há como imaginar a escola sem o exercício constante e incansável do diálogo.

Currículo, espaço escolar e atores precisam construir colaborativamente um espaço que favoreça a emancipação, uma vez que a transição da posição de interagido para interagente, dentro da cultura digital, prescinde de um ambiente favorável ao desenvolvimento do pensamento crítico e a autoria.

Segundo Paulo Freire (1996), a Escola deveria ser o lugar em que todos os sujeitos colaboram na construção do conhecimento. Uma vez que o saber é importante instrumento de luta na transformação da história, o espaço escolar deveria ser um centro irradiador de cultura, com a missão de ir além da retransmissão do conhecimento. Propondo-se a ser aquele local no qual esse saber possa ser contextualizado, ressignificado e recriado. Freire (1996) sintetiza a ideia de educação com o conceito de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Em outra obra, o autor nos traz que a educação dirigida às massas:

Haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades... que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir... que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro de mais alta importância no sentido da sua humanização. (FREIRE, 1986, p. 59).

Para ser sujeito é preciso de tempo e espaço que se corporificam no contexto escolar. Conforme Freire (1996): ninguém se educa sozinho. É preciso constituir um grupo de formação reflexiva, basicamente, porque os grupos trabalham com uma proposta de coletividade e, ao mesmo tempo, com espaço para se falar de si. É um

processo de aprendizagem de dentro para fora e de baixo para cima, uma vez que é levada em conta a experiência do educando no processo pedagógico. Isso exemplifica o não autoritarismo. É um processo de formação de um sujeito criador e autônomo.

Segundo Freire (1996), ao educador democrático não é permitido negar-se o dever de, na sua prática docente, fomentar a capacidade crítica do aluno, sua não submissão. O autor destaca ainda a necessidade do respeito ao saber desse educando, ainda que esse respeito não baste em si, uma vez que se faz necessária a discussão sobre a razão de ser desses saberes em relação àquilo que faz parte do currículo prescrito.

É nesse argumento de respeito, democracia e criticidade, que se fundamenta a razão de ser do blog que está sendo coletivamente construído.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire propõe a discussão da realidade concreta e sua associação ao conteúdo proposto; a relação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social dos indivíduos; a discussão sobre as implicações políticas e ideológicas, bem como a ética de classe embutida nele, do descaso para com as áreas pobres da cidade (FREIRE, 1996, p. 33).

O blog, por ser uma ferramenta que permite a publicação de conteúdo próprio e interação com diversos interlocutores, colabora para que esse olhar crítico floresça. A utilização dentro do processo pedagógico contribui para a prática do diálogo e do debate. Facilitando, inclusive, essa interação com aqueles que estão além dos muros escolares.

De acordo com Martín-Barbero (2014):

devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).

A intencionalidade principal na proposta da construção coletiva de um blog é criar um espaço que favoreça que o jovem desenvolva o perfil interagente. Contribuindo que este jovem se torne um ser transformador, que reconhece seu espaço e responsabilidade em relação a si e ao outro.

os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram. Por esse motivo, vinculam seu entendimento das práticas antidemocráticas na escola a condições mais abrangentes fora dela. (APPLE, 1997, p. 24).

Para Freire (1986), cabe à educação expulsar a sombra da opressão por meio da conscientização, já que esta é uma das principais tarefas de uma educação realmente libertadora e que respeite o homem como pessoa. O autor aponta que:

participação como exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com o seu discurso." (FREIRE, 1996, p. 73).

Apple (1997) trata sobre a ambiguidade que a tudo impregna e sobre como o conceito de democracia também não escapou dessa ambiguidade, uma vez que pode ser usado para embasar movimentos por direitos civis, privilégios eleitorais e proteção ao direito de livre expressão. Mas este caráter dúbio também legitima o livre mercado ou a manutenção que "perpetua" o privilégio de poucos sobre a opressão dos direitos de muitos.

São essas teorias e linhas de pensamento que embasam este estudo para uma proposta de construção coletiva de um espaço democrático de ensino aprendizagem. São os ideais que orientam para justificar a importância da formação crítica do jovem. De acordo com Apple (1997):

Se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado. (DEWEY, apud APPLE, 1997, p. 17)

Conforme aponta Dewey (apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010), uma escola que se pretende democrática deveria oferecer aos alunos um currículo onde estivessem contemplados os interesses comuns, a liberdade na interação, a participação e as relações sociais. Além disso, os educadores dessas instituições deveriam ter uma relação de consonância com esse discurso e apreciar o modo de vida democrático.

A construção de um ambiente democrático, favorável à construção do perfil autônomo e que considere e respeite os saberes de todos os atores envolvidos, demanda tempo e planejamento e, portanto, não existe uma solução única e imediata para esta transformação. Depreende-se das características propostas por Apple para definir as Escolas Democráticas que é, por excelência, um espaço que favorece a formação autônoma e crítica, que a participação, o respeito aos saberes e o desenvolvimento do olhar crítico do aluno são aspectos fundamentais para que o projeto se efetive.

A seguir serão apresentados os dados e sua análise.

#### 4 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Neste capítulo são apresentados os dados colhidos e produzidos nesta pesquisa para responder os objetivos específicos:

- Analisar a proposta pedagógica (PP) da unidade de ensino (UE) onde é realizada a pesquisa, a fim de identificar a abordagem e a promoção de espaços – tecnológicos ou não - de autoria para alunos.
- Narrar o caso de uma turma de estudantes de 8º e 9º anos do ensino fundamental II, ao longo das atividades da disciplina de Língua Portuguesa, na criação do blog de uma escola estadual do município de São Paulo.
- Levantar o perfil dos alunos em relação ao uso de TDIC, seu papel autoral na escola e na comunidade, buscando verificar como interagem.

É mister salientar que no início desta investigação não havia a intenção da construção de um blog. Além disso, a participação dos representantes de sala e do grêmio era resumida a eventuais recolhimentos e entregas de livros, documentos e afins.

No período de setembro a dezembro de 2017, os alunos foram convidados a construir um ambiente de autoria, o blog da escola. A participação era voluntária e todos poderiam fazer parte daquele espaço.

Nas primeiras reuniões sobre a construção de um espaço de autoria, houve uma grande adesão e 30 alunos se voluntariaram para compor a equipe do blog. Mas, dois meses depois de iniciado o projeto, parte destes alunos já demonstrava perda de interesse. E, em dezembro, apenas 10 alunos participavam da iniciativa.

Com a volta às aulas e a saída dos alunos do 9º ano de 2017 da escola, novos integrantes mostraram interesse em participar da construção do blog e, também, da composição do grêmio. Formou-se, então, um novo grupo de 30 participantes que se revezam na produção do espaço da escola na internet – blog e redes sociais – e a organização do grêmio estudantil.

É importante salientar que, neste novo grupo de 30 alunos, há cinco ex-alunos contribuindo para a construção do projeto e participando do questionário deste estudo, mesmo não fazendo mais parte do corpo discente da unidade escolar,

pois se formaram no ciclo II do ensino fundamental e, como a escola não oferece Ensino Médio, seguiram para outras unidades escolares.

#### **4.1 A proposta pedagógica (PP)**

A escola apresenta-se como um espaço que articula diversas dimensões, conforme aponta Dayrell (2007). A PP aborda a dimensão que versa sobre o conjunto de regras e normas que delimitam as ações e, também, o contexto em que se dá a relação dos sujeitos daquela comunidade escolar.

A PP da escola onde se realiza esta investigação está organizada em nove capítulos. Apresenta como focos principais: a melhoria na qualidade de ensino; a diminuição do índice de evasão e retenção escolar; e a integração de toda a comunidade escolar. À escola é atribuído o papel de direcionar o indivíduo para se transformar em cidadão responsável com desenvolvimento intelectual.

De acordo com a PP, a escola, inaugurada em 1964, está localizada na zona sudeste da capital paulista, em uma região prioritariamente residencial. A atividade econômica do bairro é desenvolvida por pequenas indústrias e o comércio. O distrito conta com boa estrutura e possui hospitais, postos de saúde, clubes recreativos, associações populares, biblioteca e é bem atendido pelo transporte público.

A unidade escolar atende nos períodos da manhã e tarde, sendo o primeiro reservado para as turmas do fundamental II e o segundo para as crianças menores do fundamental I.

A maioria dos alunos, de acordo com o documento, reside na comunidade do Heliópolis ou em cortiços da região. Muitas destas famílias possuem baixa renda e são compostas por trabalhadores sem emprego fixo e com baixa escolaridade, havendo casos de pais analfabetos.

O texto descreve que muitas dessas crianças passam os dias sozinhas e são responsáveis pela organização da casa, uma vez que os pais trabalham (formal ou informalmente) e ficam muitas horas fora de casa. Algumas ficam sob os cuidados de irmãos mais velhos ou assumem esse posto em relação aos mais novos.

O documento revela ainda que o cotidiano desses jovens é carregado de violência, pobreza e conflitos. Muitas famílias são desfeitas e a violência doméstica faz parte da realidade de diversos jovens.

Na perspectiva da teoria crítica, adotada por esta pesquisa, o currículo deve propiciar ao aluno a compreensão do seu cotidiano e favorecer que este sujeito se insira no mundo e possa agir em favor da transformação desta realidade (ALMEIDA; SILVA, 2011). Desta forma, é preciso que esta realidade descrita no documento sirva para além da contextualização social daqueles que o texto nomeia como “clientela”, como material de análise e discussão, visando o desenvolvimento de um olhar crítico em relação ao mundo. Conforme Freire (1996), relacionar conteúdos programáticos e a realidade dos educandos favorece o desenvolvimento do olhar crítico e a autonomia. O autor desvela o caráter positivo da discussão da realidade concreta e o conteúdo ensinado, do estabelecimento da “intimidade” entre os saberes que os educandos trazem e o currículo proposto. Além disso, Freire incentiva que se promova junto aos educandos a discussão sobre o fato de a ética de classe estar embutida na “invisibilidade social” das periferias.

Conforme aponta Rocha (2014), na teoria tradicional o currículo apresenta o conjunto de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados. Diante disso, na análise da PP da unidade escolar encontram-se evidências que sugerem a adoção desta pedagogia tradicional. Entre estas evidências, consta a descrição de práticas, tais como: a organização em fila, a definição de lugares pelo professor coordenador (mapa de sala), chamadas separadas por sexo, entradas em sala separadas por sexo. De acordo com o texto:

**A formação dos educandos é de amizade, respeito e conservando os valores morais.** Os educandos em sua maioria tratam com respeito e amor os gestores, professores e funcionários é um trabalho desenvolvido em todos os anos e ao longo dos anos. Todos os dias antes da entrada do período os **alunos se posicionam em filas.** (PP, 2014, p.3, grifo nosso).

Ainda que na contextualização da sua “clientela” o texto informe que o cotidiano destes jovens é carregado de violência pobreza e conflito, não há neste trecho indicativos da consideração destas especificidades no cotidiano escolar. Assim, como aponta Dayrell (2007), a escola parece ainda considerar uma

concepção criada e desenvolvida na sociedade moderna, que ajuíza a escola como o espaço central de socialização, desconectado da realidade do aluno, e adota um modelo semelhante àqueles encontrados no mercado de trabalho. Segundo o autor:

Quando o jovem adentrava naquele espaço, **deixava sua realidade nos seus portões**, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse **disciplinado, obediente, pontual** e se envolvesse com os estudos com **eficiência e eficácia**. (DAYRELL, 2007, p. 1120, grifo nosso).

Em outro trecho, o documento aponta que:

O **básico da educação formal e não formal**, nossos alunos adquirem **dentro dos muros da própria escola e com o que vivenciam na rua**. A realidade deles é dura, repleta de situações de vida violentas, desagregação familiar e de tristeza. **Tentamos resgatar nessas crianças valores éticos e morais que, antigamente, eram oferecidos prioritariamente pela família**, sendo este, um dos nossos maiores desafios. (PP, 2014, p. 3, grifo nosso).

A PP da escola descreve que é necessário resgatar valores éticos e morais sem detalhar ou especificar quais seriam estes valores. O texto aponta, de maneira implícita, um olhar para o jovem sob a perspectiva da denominada “síndrome de Tarzan” (FREIXA, 2014), ou seja, os jovens são vistos como bons selvagens que necessitam ser civilizados e organicamente inseridos na sociedade.

De acordo com Martín-Barbero (2014), nos países latino americanos, a escola pública, palco no qual os excluídos figuram como protagonistas, é o espaço do encontro de trajetórias socioculturais das majorias e deste encontro surgem as ações que favorecem a mudança da realidade deste grupo social. Nesta perspectiva, o ambiente escolar deve promover o desenvolvimento deste olhar crítico em relação ao contexto social do sujeito.

#### 4.1.1 A PP e o conhecimento escolar

O texto considera a educação, formal ou não, aquilo que os alunos experienciam dentro dos muros da escola ou na rua. Nada é citado sobre o fato de as vidas destes adolescentes serem atravessadas pela tecnologia e pelas mídias digitais.

O documento traz como principal meta o atendimento à comunidade – pais e alunos -, procurando promover uma integração Escola – Aluno – Comunidade e um ensino de qualidade. Ao contextualizar a unidade de ensino e sua “clientela”, o texto informa que: “Os alunos provêm de um nível socioeconômico médio/baixo e o patamar cultural de seus familiares, em sua maioria, é desfavorecido.” (PP, 2014, p. 3).

Este relato traz, de forma implícita, o olhar da escola em relação à qualificação do patamar cultural dos familiares dos alunos, o que não caracteriza uma escola cidadã. De acordo com Freire (1996), a escola cidadã é centro de direitos e deveres que viabiliza a cidadania e que, brigando pela liberdade, luta para que educandos e educadores sejam eles mesmos em sua integridade. Há o respeito pela cultura, saberes, vozes e valores destes sujeitos.

O argumento do texto vai ao encontro do que nos desvela Bourdieu (2002), quando defende que, para aqueles que não fazem parte do grupo de herdeiros da cultura legitimada pela escola – sujeitos que tomam contato desde muito com esta cultura e a experienciam de forma naturalizada –, a escolarização pode ser vivida como um processo de aculturação.

Entre os principais processos de gestão, seus desafios em relação entre estes e os resultados de aprendizagem dos alunos, o documento revela que a UE tem como objetivo:

- Favorecer o desenvolvimento da sociabilidade do aluno, por meio do espírito de cooperação;
- Desenvolver, nos alunos, habilidades de leitura e escrita;
- Favorecer o desenvolvimento de habilidades embasadas na criticidade, ética e cidadania;

- Criar condições para alunos e equipe escolar para que, através do uso de materiais didáticos, possam ler, pesquisar, trocar experiências;
- Adequação dos procedimentos e metodologias às reais necessidades de nossos alunos, sua realidade de vida social e seu aprimoramento enquanto cidadãos.

A relação apresentada no documento sugere uma valorização do material didático. Entretanto, não se faz notar se este material considera o uso das tecnologias digitais.

O trecho selecionado pode ser interpretado como uma adequação dos procedimentos às necessidades dos alunos. Ao entendermos que estes jovens têm suas vidas mediadas pela tecnologia, pode-se atribuir a este trecho um indício de que o currículo em ação (SACRISTÁN, 1998) pode contemplar a cultura digital.

A PP da unidade traz como linha básica da proposta a melhoria na qualidade do ensino; a diminuição do índice de evasão e retenção; a integração da escola, alunos e comunidade; a melhoria no atendimento aos educandos, tornando agradável a permanência do aluno na escola.

Não há no documento o detalhamento dos critérios que norteiam a avaliação da qualidade que a proposta apresenta como meta. Há, no entanto, a informação quanto a relevância dos índices obtidos no SARESP. O texto do documento informa que:

Os resultados obtidos pelas avaliações da Escola e do SARESP, são amplamente discutidos em reuniões de ATPCs, reunião de pais e em sala de aula com os alunos. No planejamento inicial e replanejamento utilizamos esses resultados para observarmos onde estão as maiores dificuldades dos alunos e, através dessa observação é que são traçadas as ações que serão desenvolvidas para sanar ou diminuir essas dificuldades. (PP, p. 19, 2014).

Diante disso, depreende-se que a busca por este resultado figura entre as preocupações e orientações da proposta pedagógica. Sendo assim, passou-se à análise do desempenho da UE nestas avaliações.

Os índices da unidade na prova do Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP)<sup>30</sup>, conforme os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, vêm apresentando uma curva descendente, considerando os anos de 2015 a 2017.

Os dados foram organizados de forma que sua avaliação pudesse ser realizada com mais assertividade. Cabe ressaltar que, como esta investigação considera um grupo de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, a análise concentrou-se nos resultados apresentados pela turma do 9º ano.

A comparação entre as médias de proficiência dos alunos nas edições de 2015 a 2017 com a meta esperada no SARESP apresenta os seguintes resultados:

**Tabela 6** - Média de proficiência da UE, de acordo com o SARESP, de 2015 a 2017.

Somatória das médias de Língua Portuguesa (LP) e matemática (Mat.)		
ANO	Somatória das médias de LP e Mat.	Diferença em relação a meta média (LP + Mat.) (%)
2015	255,5	2,20
2016	244,5	-2,20
2017	233	-6,80
META	250	

**Fonte:** SARESP (2015 a 2017) Organizado pela autora

Ainda que a busca por uma melhoria no ensino e o atingimento de metas tenha destaque no texto da PP, a unidade escola vem apresentando uma curva descendente em seus índices. A unidade está 6,80% abaixo da meta de proficiência esperada, sendo que em Matemática esta diferença é mais evidente (9,52%).

O SARESP classifica a proficiência em quatro níveis, entre abaixo do básico e avançado. Considerando estes níveis, a unidade apresenta o seguinte cenário:

<sup>30</sup> O SARESP, de acordo com o site da Secretaria de Educação do Estado, é uma prova anual, aplicada para alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Nesta verificação, os alunos têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. O atingimento das metas estabelecidas pela secretaria é o que viabiliza ou não o pagamento do bônus anual para os funcionários da unidade escolar.

**Tabela 7** - Divisão dos alunos da UE conforme os níveis de proficiência, de 2015 a 2017. Comparação do percentual de alunos nos níveis da escala de proficiência no SARESP de 2015 a 2017

Nível de Proficiência de acordo com o SARESP	MÉDIA % DO RESULTADO (LP + MAT)		
	9º Ano do E.F.		
	2015	2016	2017
Abaixo do básico	11,75	18,25	23,4
Básico	67,35	59,75	65,5
Adequado	19,85	20,35	9,5
Avançado	1	1,6	1,6

**Fonte:** SARESP (2015 a 2017) Organizado pela autora

O número de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na categoria “abaixo do básico” apresentou significativo aumento no ano de 2017. Em relação ao ano anterior, houve um crescimento de 4,27 pontos percentuais. A quantidade de jovens no nível “básico” também apresenta crescimento de 5,75 pontos percentuais. O grupo que abrange jovens com o nível “adequado” apresenta uma significativa queda de 10,85 pontos percentuais e o índice de alunos com o nível “avançado” manteve-se de um ano para o outro.

A tabela indica que houve uma maior concentração no índice básico e abaixo do básico. Há indícios de uma migração de alunos do grupo “adequado” para estágios anteriores a ele.

Os dados da tabela mostram que o objetivo de alcançar os índices propostos pela secretaria não vem sendo atingido.

A evasão e a baixa na retenção, de acordo com os dados do SARESP, foram índices atingidos no último ano pela unidade escolar.

A PP descreve que os alunos são encarados sob o ponto de vista evolutivo, mirando a formação do sujeito como ser social. O texto destaca a escola como espaço fundamental de aprendizado sobre o mundo físico, social e lógico. A análise do documento revela evidências que apontam para uma visão mais voltada à preparação para o trabalho, como ilustra o trecho a seguir:

A construção do conhecimento implica: na ação do sujeito sobre o meio e conseqüente elaboração interna do que foi experimentado, nas interações que estabelece, no processo de socialização vivido, caracterizado pelas trocas sociais que alicerçam a construção do saber. Assim **estaremos capacitando, transformando-os em profissionais oferecendo aos alunos as divulgações das formações que acontecem nas instituições locais** (PP, 2014, P. 6, grifo nosso).

De acordo com o documento, os alunos são capacitados e preparados para seguirem para as formações disponibilizadas pelas instituições locais, o que sugere o encaminhamento destes jovens para o ensino técnico oferecido nas escolas da região. O trecho destacado acima corrobora para o que nos aponta Novaes (apud FREITAS, 2003), quando afirma que a relação entre escola e trabalho e a idade que o jovem inicia sua vida profissional é uma das formas de distinção da juventude brasileira. A autora afirma que o local de moradia também opera como uma forma de distinção, uma vez que abona ou desabona, amplia ou restringe o acesso.

O direcionamento destes jovens ao ensino técnico pode ser analisado como uma forma de facilitação para que estes adolescentes adentrem ao mercado de trabalho. O argumento de que estes alunos seguirão para instituições locais corrobora para o “encurtamento” do espaço geográfico do aluno.

#### 4.1.2 Integração das TDIC ao currículo

O termo tecnologia aparece, no documento, apenas uma vez, quando registra a revisão constante do currículo – por parte da equipe gestora e docentes – adaptando-o às inovações tecnológicas e culturais, tendo como referencial os PCN e Propostas Curriculares da Secretaria Estadual de Educação.

Conforme nos aponta Almeida e Silva (2011), a integração das TDIC no currículo realizada de forma clara e com objetivo de levar o sujeito a explorar as propriedades e possibilidades das tecnologias favorece a interagência deste sujeito na cultura digital.

O currículo que se propõe à inclusão social e digital deste sujeito, no contexto da Sociedade em Rede, deve contribuir para que este jovem seja capacitado a expressar seu pensamento por meio de múltiplas modalidades (SANTAELLA, 2007);

desenvolva um perfil autoral e o diálogo intercultural e a colaboração entre pessoas (ALMEIDA; SILVA, 2011).

#### 4.1.3 A PP, a cultura digital e a autoria do aluno

O texto não menciona a cultura digital, tampouco o multiletramento que esta cultura sugere. Desta forma, não há menção à inclusão digital.

O documento utiliza o termo “inclusão” para descrever o trabalho realizado com alunos que apresentam “necessidades diferenciadas ou especiais” (p. 9). De acordo com o texto, estes alunos estudam em salas regulares e recebem dos professores e da equipe escolar o apoio que necessitam.

Uma vez que a Educação nunca é um empreendimento neutro (APPLE, 1999), busca-se no documento a intencionalidade desta unidade escolar. O texto informa que a finalidade desta comunidade é formar alunos comprometidos com os problemas sociais para que sejam, no futuro, adultos atuantes (p. 17).

Conforme aponta Freire (2011), esta atuação deve constar durante toda a experiência humana. O autor declara que:

**Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.** Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? **Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não.** (FREIRE, 2011, p. 105, grifo nosso).

Neste sentido, promover um ambiente favorável à emancipação vai além de formar alunos comprometidos com problemas sociais. É, sim, incentivar que o aluno observe, analise e atue nesta transformação social desde a sua experiência escolar.

A proposta traz a declaração de que a construção do conhecimento está atrelada à ação do sujeito sobre o meio, bem como nas interações sociais que alicerçam este conhecimento. Este posicionamento sugere uma orientação para a participação dos alunos. Entretanto, em outro trecho, há a informação de que,

devido à faixa etária dos alunos, a participação destes jovens é discreta em órgãos colegiados e/ou decisões relacionadas ao cotidiano escolar (p.8).

Se por um lado a escola entende o aluno como apto para ser preparado para o mercado de trabalho, por outro determina que sua participação deve ser restrita devido à sua idade. Isto corrobora com aquilo que argumenta Salles (2005), ao declarar que o jovem está apto para a procriação, a produção social e o trabalho. Por outro lado, por conta da ambivalência social, a efetivação destas aptidões é questionada. Logo, este sujeito é, ao mesmo tempo, tratado como adulto e como criança.

A autonomia e o protagonismo não são citados no documento. O texto refere-se à formação cidadã do jovem, sem especificar o que seria esta formação.

Martín-Barbero (2014) aponta que participar crítica e criativamente na comunicação é direito fundamental do cidadão. Assim, na Sociedade em Rede, se o currículo não favorece a inclusão na cultura digital e o desenvolvimento do multiletramento, ele não favorece a própria cidadania.

Conforme nos desvela Briza (2005), a PP opera como uma pequena constituição que garante a autonomia da unidade escolar. Sem, com isso, resumir-se à um conjunto de regras e normas. A autora afirma que a revisão e atualização constante deste documento é que o impede de transformar-se em um instrumento pró-forma e engavetado. A proposta desta Unidade de ensino foi escrita em 2014 e não sofreu modificações desde então.

É possível traçarmos um paralelo entre o texto da PP e um manifesto, ao entendermos a proposta como uma declaração que torna público o posicionamento político e pedagógico da comunidade escolar. Neste sentido, há que perceber de forma clara as vozes dos diversos atores que compõem esta ecologia.

Esta investigação não conseguiu identificar se há ou não as vozes destes sujeitos na PP desta UE.

#### **4.2 A narrativa: a construção do espaço de autoria.**

A experiência realizada nesta pesquisa envolve a construção de um blog e de um perfil para a escola em redes sociais. A investigação observa a trajetória e o envolvimento de um grupo de alunos neste projeto.

Parte-se do pressuposto que estes jovens apresentavam, antes do início da pesquisa, características mais próximas ao perfil de interagido na cultura digital. Esta investigação tem a intencionalidade de buscar caminhos que favoreçam o desenvolvimento do perfil interagente nestes sujeitos.

De acordo com Bonilla e Pretto (2011), o projeto de inclusão de interagidos deve ser induzido e fortalecido pela dimensão cidadã e educacional. Além disso, conforme nos aponta Amaral (2016), a denominada Web social, espaço onde se insere um blog e as redes sociais, disponibiliza recursos que permitem, a quem tem acesso à tecnologia, a possibilidade de ter uma voz.

Sendo assim, a construção colaborativa do blog e dos perfis em redes sociais pode contribuir para que estes jovens se emancipem e desenvolvam a autoria no espaço virtual.

A criação do blog objetivou a promoção de maior interação entre a comunidade escolar – alunos, professores, funcionários e comunidade - além de tornar pública a voz dos alunos e promover a sua reflexão, por meio do exercício da escrita e leitura crítica do mundo no ciberespaço. De acordo com Palácio (2013), o uso do blog favorece a participação e a gestão democrática do espaço escolar que fomenta a construção do perfil autônomo dos sujeitos que ali se encontram.

A emancipação, conforme aponta Martín-Barbero (2014), passa pela conquista da palavra, que liberta de tudo aquilo que oprime. De acordo com o autor, é na conquista da palavra que reside a educação como prática da liberdade, proposta por Freire (1999).

O conteúdo foi produzido pelos alunos com a colaboração e coordenação da pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, da coordenação pedagógica e da direção escolar. Entretanto, é importante destacar que todos (professores, pais, funcionários e comunidade) foram convidados a participar.

De acordo com Faerman (2014), a pesquisa participativa, categoria na qual se insere esta investigação, prevê o envolvimento do pesquisador e, necessariamente, a participação dos sujeitos investigados, uma vez que se direciona para a realidade social destes sujeitos, suas experiências, sua cultura e seus modos de vida.

No total, foram registrados dezesseis encontros no contraturno do período da manhã para a construção do espaço virtual. Importa dizer que, ocasionalmente, a construção do blog também fez parte das aulas de Língua Portuguesa.

Nos encontros realizados, foram discutidas as ações da equipe envolvida, como, por exemplo:

- o convite a profissionais de diversas áreas para realização de palestras na UE;
- estratégias para a preparação para o Vestibulinho da ETEC<sup>31</sup>;
- organização de eventos culturais;
- organização de pesquisas com a comunidade sobre temas da atualidade, como por exemplo: o assédio a mulheres nos transportes públicos, a presença das drogas nas escolas e o uso do narguilé por jovens.

As reuniões ocorreram semanalmente, sendo realizadas na sala de informática da unidade escolar ou, ocasionalmente, no espaço do FabLab<sup>32</sup> do CEU<sup>33</sup> Heliópolis.

As reuniões são narradas a seguir.

#### 4.2.1 Entre encontros e desencontros

Durante a primeira reunião, ocorrida em agosto de 2017, foi decidida a estrutura do blog e as equipes de jovens responsáveis por cada uma das tarefas. O espaço virtual foi dividido em áreas de interesse, obedecendo a seguinte forma:

- **Atualidades:** Espaço onde se discute os principais acontecimentos do momento.
- **Cultura:** Divulgação dos principais eventos (agenda); Listas de músicas mais ouvidas (rádio Jacques); Apresentação de resenhas de livros (o que estamos lendo)

---

<sup>31</sup> ETEC é a sigla utilizada para definir o ensino médio técnico. Cerca de 85% dos alunos dos nonos anos da unidade, relatam a intenção de prestarem o concurso Vestibulinho, a fim de cursarem o ensino médio nesta modalidade.

<sup>32</sup> FabLab é uma rede de laboratórios públicos - espaços de criatividade, aprendizado e inovação acessíveis a todos interessados em desenvolver e construir projeto

<sup>33</sup> CEU é a abreviação de Centro Educacional Unificado são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo, no Brasil

- **Esportes:** Apresentação de diversas modalidades, entrevistas com profissionais da área e discussão sobre a importância da prática esportiva na formação do ser humano.
- **Viu?! Como é que faz?** Relatos de alunos sobre conversas com diversos profissionais contando um pouco sobre cada profissão ou história de vida.
- **Dicas de estudo:** Dicas, sugestões de leitura, vídeos e materiais complementares.
- **Acontece na Escola:** Relatos sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas na escola.

Além disso, foram formadas equipes de trabalho de acordo com o perfil e interesse de cada um dos envolvidos.

- equipe de administração, composta por 5 alunos, responsáveis pela agenda do blog; gerenciamento dos trabalhos; estabelecimento e acompanhamento de planos e metas; e a responsabilidade por eventuais ajustes no quadro de colaboradores.
- equipe de tecnologia da informação (TI), composta por 4 alunos, responsáveis pela estrutura do blog, administração da página e *design*.
- editorias, no total, compostas por 21 alunos, foram divididas de acordo com o interesse e a habilidade de cada estudante, sendo que cada aluno teve a liberdade de escolha e alguns demonstraram o interesse em mais de uma editoria.

O grupo decidiu que, para terem as decisões validadas, seria necessário que a reunião contasse com, no mínimo, seis alunos.

A participação na criação de critérios, regras e metodologia de trabalho favorece o desenvolvimento do perfil protagonista no jovem. Conforme Costa (1997), é característica do protagonismo juvenil a assunção da responsabilidade por seus atos e omissões.

Durante este encontro, foi possível observar o envolvimento e entusiasmo dos jovens ao participarem do projeto de construção. O argumento mais constante na fala do grupo versava sobre o fato de estarem produzindo algo de acordo com suas vontades e expectativas, na fala dos jovens: “um lugar que vai ter nossa cara”.

Esta participação colabora para a construção do protagonismo juvenil descrito por Costa (1997), uma vez que extrapola os interesses individuais e familiares e alcança os interesses da comunidade. Neste projeto, o educando é visto como sujeito agente, que pode propor cursos alternativos de ação, decisão e realização.

No segundo encontro, os conceitos de manifesto, missão, visão e valores foram apresentados pela professora.

Tal qual a PP pode ser considerada uma pequena constituição da UE (BRIZA, 2005), o manifesto pode ser a declaração do posicionamento da comunidade escolar no espaço virtual.

Uma vez que há uma intencionalidade em toda ação educativa (APPLE, 1999), a professora pesquisadora propôs a construção dos conceitos de missão, visão e valores, buscando desta forma registrar as expectativas e intenções daqueles jovens.

Foi esclarecido aos jovens que o conceito de “missão” revelaria a razão de ser daquele espaço e a identidade daquele grupo.

A “visão”, por sua vez, responderia sobre as expectativas dos jovens para o futuro. Já o conceito de “valores” traria os princípios que norteariam as ações e comportamentos do grupo.

Os alunos receberam as explicações e tiraram suas dúvidas. No entendimento do grupo, entretanto, a construção de uma identidade visual para o projeto, por meio da criação de uma mascote, deveria anteceder a confecção de qualquer texto. Esta decisão vai ao encontro da tendência apresentada pela pesquisa TIC *Kids Online* 2016, que dá conta de que o compartilhamento de texto, música e imagem, cuja autoria é de outra pessoa (47%), é mais comum do que o compartilhamento de texto de autoria própria (38%).

A pesquisa também revela que o uso recreativo da internet é o mais frequente entre os jovens, em especial no que tange à prática de jogos online. Neste sentido, pode-se estabelecer uma relação entre a gamificação<sup>34</sup> e o desejo da construção da identidade visual do blog, por meio da mascote.

---

<sup>34</sup> Gamificação refere-se ao uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para envolver pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado.

Foi aberta uma discussão quanto ao processo para a definição da identidade visual do blog. Como conclusão do debate, foi definida a abertura para um concurso de mascotes.

Durante a discussão, o grupo apresentou uma preocupação quanto a mensagem que seria passada por meio da figura escolhida. Observou-se, neste debate, a preocupação com três dos quatro capitais da inteligência coletiva (LÉVY, 1998), a saber:

- Capital social – aquele que valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política.
- Capital cultural – remete à história e aos bens simbólicos do grupo social.
- Capital técnico – refere-se à potência da ação e da comunicação. Permite que o grupo ou o indivíduo possa agir sobre o mundo e se comunique de forma autônoma e livre

De acordo com Bonilla e Pretto (2011), a valorização destas dimensões da inteligência coletiva é uma das condições para a inclusão do sujeito.

Parte do grupo, composta por 12 alunos, ficou responsável pela busca da simbologia de cada animal que seria adotado como mascote. Na fala dos jovens:

- G.:** A gente precisa de um bicho que represente o grupo. Eu voto no tubarão. O tubarão é muito louco.
- A.C.:** Não viaja! Tem que ser um gavião. Imagina um bichão desses voando, o K. faz um gavião bem louco.
- J.:** Mas, não pode ser assim não. Todo mundo tem que votar.
- L.:** Professora, como é que a gente sabe o que cada bicho significa?
- Pesquisadora:** Existem páginas na internet sobre a simbologia de cada animal.
- L.:** Beleza, vou atrás disso. Daí a gente faz uma votação.
- H.:** A gente podia escolher alguns, depois a gente vê o que significa e abre a votação.

Os jovens prepararam uma lista com cerca de 20 opções. L., H. e C. dividiram esta lista e ficaram responsáveis por trazer o significado de cada um dos animais propostos<sup>35</sup>.

No terceiro encontro, estes significados foram apresentados ao grupo e foi feita uma breve votação, selecionando quatro possíveis mascotes: gavião, raposa, jacaré e golfinho. Estas sugestões seriam submetidas à votação de todo o corpo

<sup>35</sup> Os jovens optaram pelo site <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/> como fonte na busca do significado de cada uma das opções propostas.

estudantil. Um dos alunos, já conhecido por suas habilidades, ficou responsável por desenhar estas sugestões<sup>36</sup>.

Durante aquela semana, **K.** preparou os esboços que foram enviados para colaboradores voluntários sem vínculo com a comunidade escolar, que os converteram em linguagem digital para internet. Concluído esse processo, no prazo de 15 dias, foi feita a eleição da mascote. Junto à imagem de cada uma das mascotes, havia uma breve descrição da mensagem que estas figuras simbolizavam. A saber:

Gavião: simboliza poder, superioridade e liberdade. Representa o poder solar e feminino.

Raposa: Tem a natureza solitária. Simboliza astúcia e esperteza.

Jacaré: é uma figura divina e noturna. Simboliza abundância e força. Possui o poder de controlar o ritmo e a harmonia do mundo e da vida.

Golfinho: Simboliza o amor, a salvação, a proteção, a pureza, o sagrado, a harmonia, a liberdade, a transformação e a sabedoria.

Uma vez que parte dos alunos não conseguiria acessar meios remotos para votar, ficou decidido que a escolha se daria de forma online e presencialmente, trabalhando, desta forma, o conceito da democracia na prática, conforme defende Dewey (apud APPLE, 1997).

Em conversas com os alunos, informalmente, foi possível tomar ciência sobre a percepção do grupo quanto a cada uma das alternativas.

O “golfinho”, mascote que recebeu o menor número de votos, foi descartado por ser, na palavra dos jovens: “muito infantil e feminino”. Embora não seja objeto de observação deste estudo, estas evidências apontam para um possível sexismo que desvaloriza aquilo que remete ao universo feminino. Na perspectiva dos jovens, isso simbolizaria uma fragilidade e poderia ser motivo de, nas palavras deles, “chamarem a gente de homossexuais”.

O “gavião” encontrou resistência por conta da associação da sua imagem à torcida de um time de futebol;

---

<sup>36</sup> Os esboços constam nos anexos 2 desta dissertação.

O motivo da não escolha da “raposa” como mascote merece destaque nesta análise. O principal argumento dos meninos para não terem este animal na identidade visual do espaço é o fato desta figura ser, frequentemente, associada à ideia de práticas ilícitas. Na fala dos jovens:

**J.:** “Pô man”, a gente já é chamado de favelado. No mercado o segurança já vive atrás da gente. Aí, quando a gente vai escolher um símbolo para representar a escola, nosso símbolo vai ser de um bicho ladrão.

**A.:** Imagina quando a gente for fazer “um contra” o Manoela<sup>37</sup>, todo mundo com uma raposa nas costas. O povo vai falar: já vem os “ladrão”.

O estigma social atrelado ao CEP, descrito por Novaes (apud FREITAS 2003) fica evidente neste diálogo. Estes adolescentes são rotulados de acordo com seus endereços residenciais.

A mascote escolhida pelo corpo estudantil foi o “Jacaré”. De acordo com os jovens, esta seria a melhor opção por conta de a imagem carregar a ideia de força e impor respeito.

**K.:** Sei que tem esse lance do noturno, mas a gente também é meio noturno. O mais louco é esse lance de controlar o ritmo, não é o que a gente está tentando fazer aqui?

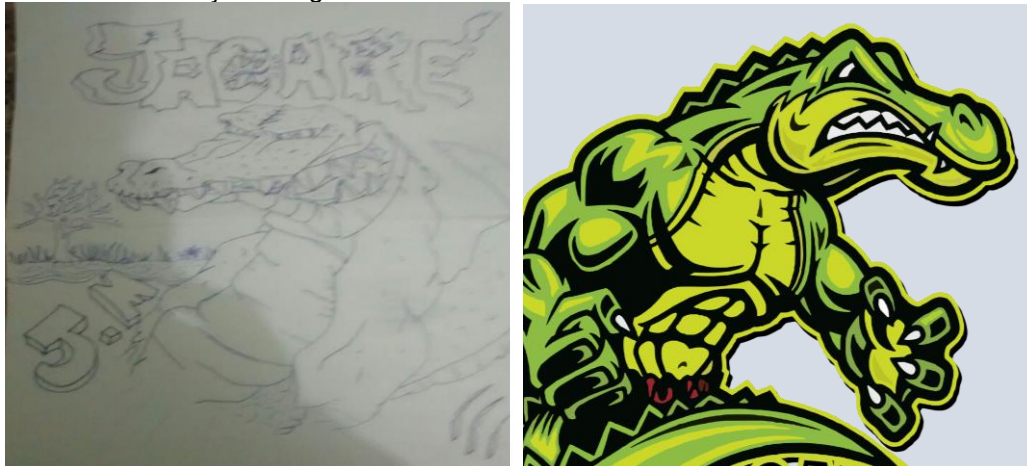
**G.:** Cara, essa imagem ficou muito legal. Vai impor respeito. O jacaré fica lá na dele, só que se você invadir o espaço dele, ele mostra quem manda.

De acordo com Martín-Barbero (2014), a palavra não se reduz ao gesto, mas se inicia nele. Mais do que traduzir ideias, a palavra é uma forma de habitar o mundo, se fazer presente nele e compartilhá-lo. Neste sentido, a escolha da mascote simboliza o desejo destes sujeitos habitarem o mundo e situarem-se nele (APPLE, 2006).

A seguir, apresenta-se o esboço da mascote, proposto por K., 14 anos, e o resultado do desenho apresentado pelo colaborador externo.

---

<sup>37</sup> Fazer um contra refere-se ao fato de, ocasionalmente, ocorrerem jogos de futebol entre equipes da escola da região.

**Quadro 2** - Esboço e imagem final da mascote

**Fonte:** K., aluno do 9º ano A e colaborador externo – Organizado pela autora

No quarto encontro, o grupo que ficou responsável pela produção de conteúdo, apresentou sugestões de temas e assuntos que deveriam ser tratados no blog.

Durante as discussões, os alunos mostraram o desejo de conhecerem mais detalhes sobre diversas profissões, uma vez que a maior parte dos estudantes pretendia seguir para o ensino médio técnico. A afirmação de Novaes (apud FREITAS, 2003) quanto à preocupação de inserir-se no mercado de trabalho atingir jovens de classes sociais menos favorecidas desde o ensino fundamental se confirma no que apresentou este grupo de jovens.

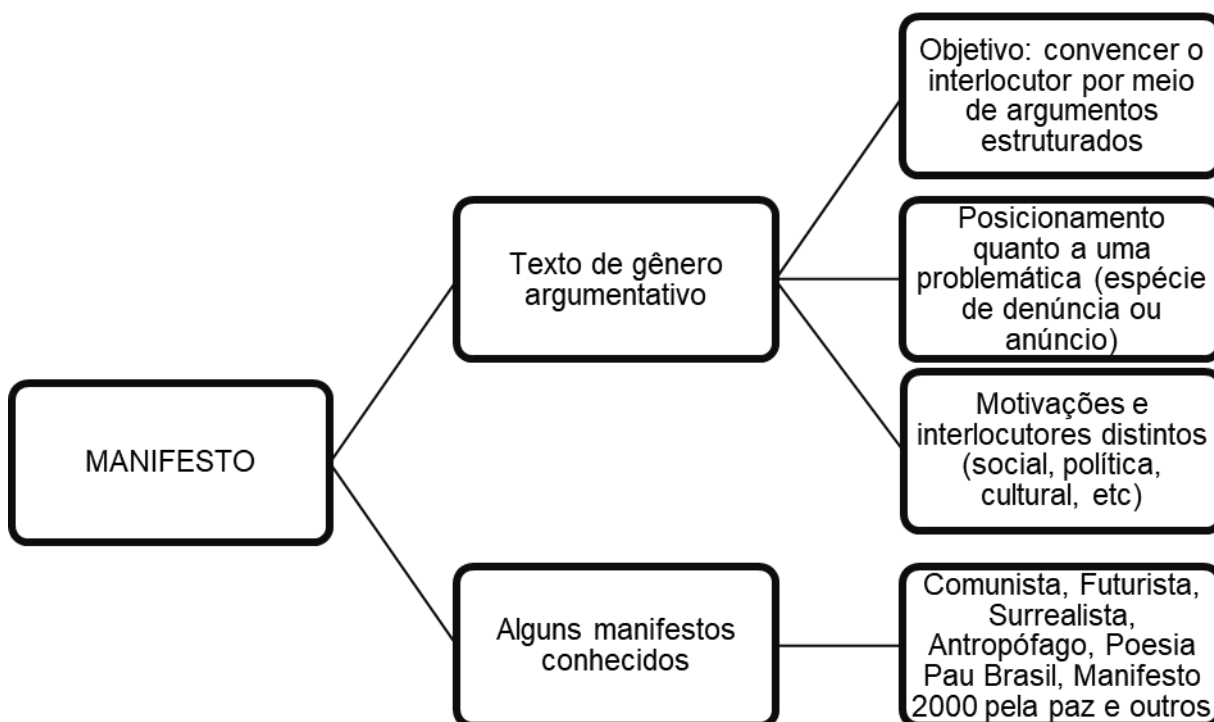
No fim do encontro, ficou decidido que seria importante a realização de rodas de conversas com profissionais de diversas áreas. Estas rodas de conversa serviriam como subsídio para a produção em grupo do conteúdo do blog. De acordo com Mantovani (2006), esta colaboração passa por um processo de negociação: troca de ideias, respeito a diferentes pontos de vista e reflexão, favorecendo um entrelaçamento das vozes que constitui uma nova lógica de tempo e espaço.

#### 4.2.2 O manifesto

No quinto encontro, coletivamente, foram retomados os conceitos de manifesto, visão, missão e valores. Embora o grupo tenha atribuído, inicialmente, uma maior relevância à identidade visual, os jovens entenderam que naquele momento estavam prontos para compartilhar um texto que os representassem.

Para ilustrar o debate, foram apresentados alguns famosos manifestos para que o grupo tivesse contato com este tipo de texto. A seguir, o modelo que norteou a discussão:

**Quadro 3** - Material de apoio para discussão do conceito de manifesto



**Fonte:** A autora

Após a apresentação de trechos de alguns manifestos, foi realizada uma roda de conversa que visava chegar à mensagem que aquela comunidade gostaria de compartilhar em seu espaço de autoria.

C., 14 anos, aluna do 9º ano, foi a primeira a manifestar-se, relatando sua insatisfação com a forma que as mulheres, principalmente as pobres, são tratadas desde muito cedo:

**C.:** Temos que aproveitar para falar do machismo, mulher não tem vez na sociedade e começa pela escola.

M., 14 anos, aluna da mesma turma, reforçou o sentimento, destacando que as negras sofriam ainda mais preconceito. E que não via nenhum movimento da sociedade para repudiar estas atitudes:

**M.:** Não é só na escola, é em todo canto. Agora experimenta ser pobre e preta para você ver o que é preconceito.

H., 14 anos, trouxe para a discussão o fato de que, muitas vezes, tentava falar, mas que parecia que ninguém estava disposto a ouvir, sugerindo uma invisibilidade destes sujeitos:

**H.:** É, mas não é só com mulher. A gente nunca pode falar nada e quando a gente fala, ninguém escuta.

D., 13 anos, não parecia concordar com os colegas e trouxe para a discussão o argumento de que muitas daquelas reclamações eram vitimismo ou, nas palavras dele:

**D.:** Já começou o mimimi, vocês só sabem reclamar, mas na hora que a gente pode falar, vocês ficam todos quietos. Vivem falando de homem, mas vivem dando motivo para os caras falarem de vocês. Teve aquela vez que o professor perguntou se a gente gostava da aula. Todo mundo falando do cara pelas costas, mas na hora de conversar, ficaram todos quietos.

Assumindo a comunicação como um processo social e um campo de batalha cultural (MARTÍN-BARBERO, 2014), identifica-se neste diálogo a presença do sentimento de opressão no grupo. Os jovens relatam um silenciamento social que é ocasionado por serem adolescentes, pobres, negros. De acordo com as meninas, esta opressão é agravada quando o sujeito é uma mulher. Novamente, constata-se o sexismo nesta comunidade.

Na fala de D., ao questionar o fato de o grupo não se posicionar quando convidado a falar, constata-se aquilo que aponta Martín-Barbero (2014), quando revela que o ato de falar não é somente se servir de uma língua, é fazer emergir mundo e homem ao mesmo tempo.

Entretanto, é preciso que o indivíduo se reconheça como sujeito para que ocorra o diálogo. Conforme nos aponta Freire (2011), “não há diálogo entre os que

negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”. Antes, de acordo com o autor, é preciso que aqueles que se sentem silenciados reconquistem sua palavra e reconheçam-se como sujeitos.

A fala do jovem D., ao questionar o silêncio dos colegas quando convidados a participar, sugere uma postura de receio destes jovens. De acordo com Martín-Barbero (2014), a apropriação da palavra e a realização do sujeito dependem da extinção do medo e da opressão. Segundo o autor, “não há libertação possível a partir de si mesmo, pois se a palavra funda o sujeito, este não repousa em si mesmo, mas sim nesse outro, no qual o sujeito se constitui mediante a experiência recíproca do reconhecimento”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 38).

O debate alongou-se durante o encontro. A pesquisadora, em conjunto com uma das alunas que formavam o grupo responsável pela administração do blog, anotou os pontos mais recorrentes da discussão. No fim da conversa, que incluiu momentos acalorados, a pesquisadora apresentou os temas que apareceram com maior constância: reflexão, criticidade, participação, democracia, igualdade e informação.

Foi iniciado um trabalho conjunto para preparar um rascunho e, terminado o encontro, chegou-se a um esboço do que seria o manifesto. De acordo com Freire (1996), a participação do aluno como exercício de voz e de ter voz é essencial em uma educação libertadora. Amaral (2016) revela que a participação social pode promover uma agenda democrática, sem com isso ser sinônimo de democracia.

Durante toda a semana, a pesquisadora e a aluna que contribuiu com as anotações trabalharam sobre o rascunho, para sintetizar as ideias dos alunos e propor o texto que constaria no blog da escola. De acordo com Mantovani (2006), a construção coletiva de um texto está atrelada a um processo de troca de ideias, aceitação de diferentes pontos de vista, escrita, reescrita e reflexão. Conforme Laville e Dionne (1999), em pesquisas participantes, tipologia de investigação onde se insere este estudo, o investigador é um ator que age e exerce sua influência no projeto.

O resultado do trabalho é apresentado abaixo:

Há muito somos o país do futuro, aquela promessa que ainda não se cumpriu.

Mas, o que cada um de nós está fazendo para que esse futuro, de fato, se concretize?

Qual Brasil estamos ajudando a construir?

Quantos de nós estamos preparados para assumir a responsabilidade pelas pinceladas que definirão nossa próxima aquarela?

O quanto somos protagonistas e o quanto apenas assistimos ao mundo que nos cerca?

Essas e tantas outras inquietações nos levaram a criar este espaço de reflexão, informação e de desenvolvimento de uma consciência crítica.

Entendemos que é vital ouvir a voz dos jovens e promover a interação e integração de toda a comunidade.

A simples reprodução do conhecimento não nos levará a um novo fim. É preciso apropriar-se desse saber, ressignificá-lo e criar conhecimentos e possibilidades.

A escola é o espaço ideal para praticarmos a democracia, a autonomia e o protagonismo na busca do conhecimento.

É aqui que aprendemos, ensinamos, conhecemos, rimos, choramos, nos surpreendemos, enfim, é aqui que experienciamos a vida.

É nosso lugar, nosso mundo, nossa tribo. É o país que queremos e que ajudamos a construir.

Será um prazer tê-los conosco nessa importante jornada.

-Missão

Contribuir na formação de uma sociedade crítica e consciente, capaz de observar o mundo ao seu redor e agir coletivamente para a construção de um lugar mais justo para todos, buscando o constante aperfeiçoamento e desenvolvimento de cada indivíduo e da comunidade.

-Visão

Ser um espaço que contribua para o desenvolvimento de todos os partícipes da comunidade escolar, através de um trabalho integrado e colaborativo que tem como alicerce a qualidade da informação e do processo ensino-aprendizagem, o resgate da cidadania e a autonomia.

-Valores

Ética

Comprometimento

Formação de um cidadão consciente do seu papel na sociedade

Respeito às diferenças culturais, sociais, religiosas e econômicas;

Informação: Ampla, acessível e transparente.

Autonomia pessoal e coletiva.

Responsabilidade

Cooperação

No sexto encontro, foi apresentada a proposta de manifesto ao grupo. Foi um momento de comemoração, pois os alunos consideraram aquele o primeiro resultado do trabalho que vinha sendo realizado, mesmo que sintetizado pela professora:

**J.:** Não acredito que está acontecendo. Pensei que não conseguiríamos. A professora conseguiu transformar aquela bagunça toda em um texto.

O comentário levou toda a turma ao riso. Foi entendido, naquele momento, que seria importante que os alunos reconhecessem que a professora trabalhara como simples escriba, uma vez que todo o conteúdo que constava no manifesto fora trazido pelo grupo:

**A.:** Ah! Professora, a gente discutiu bastante isso mesmo. Só não falamos estas palavras bonitas aí não.

Novamente, é possível recorrer ao que nos aponta Martín-Barbero (2014), ao argumentar que a palavra é uma forma de habitar o mundo e nele se fazer presente. De acordo com o autor, há que se combater a própria inércia para que se conquiste a palavra, viabilizando a passagem da consciência mágica e ingênua à consciência crítica, que permite que o sujeito se reconheça como portador de uma palavra própria.

Da fala da adolescente A., depreende-se indícios de uma desvalorização da própria palavra. Ainda que o grupo tenha entendido que suas ideias se faziam presentes no texto, houve um movimento para evidenciar que as palavras ali escritas estavam para além de seu vocabulário e de seu potencial de argumentação. Ao definir os termos utilizados no texto como algo de suposta “beleza”, a adolescente sugere que sua própria palavra seria “inferior” àquela, seria menos bela.

Segundo Martín-Barbero (2014), no reconhecimento da validade cultural de sua palavra, o sujeito caminha em direção à autonomia.

Neste contexto, a professora e pesquisadora entendeu que seria conveniente preparar um material sobre texto, contexto e interlocução, que foi apresentado e discutido em um próximo encontro.

Brum (2012), ao citar Kleiman (2009), descreve o texto como um lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos. A autora alude que o ato de ler estabelece uma relação, ainda que a distância, entre leitor e autor. Depreende-se, desta afirmativa, a importância da assunção do outro no processo de escrita. Ou seja, o autor precisa produzir seu

texto de forma que favoreça a compreensão do leitor. Brum (2012) finaliza citando Antunes (2010), que destaca que o texto, ao ser lido, precisa ser o lugar de um encontro entre autor e leitor.

Partiu-se deste pressuposto para a produção do conteúdo apresentado no sétimo, oitavo e nono encontros com o grupo envolvido no projeto da construção do blog.

A primeira atividade proposta tinha como objetivo levar o aluno a perceber que algumas palavras estão diretamente relacionadas a determinadas práticas profissionais e contextos. Elas representam marcos sociais e, por vezes, conferem *status* aos seus falantes. Mais do que isso, favorecem o “agrupamento” social.

Os alunos participantes puderam perceber que, à mesma palavra, são conferidos significados distintos, de acordo com o contexto em que cada termo é utilizado. A atividade propunha-se, também, a favorecer o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Inicialmente, os estudantes foram divididos em grupos de 5 pessoas. Foram oferecidos textos típicos de determinadas profissões (jornalistas, médicos, vendedores, educadores e advogados). A tarefa dos alunos era destacar as diferenças nos textos e grifar as palavras que não conheciam. Os jovens foram convidados a buscar os significados destas palavras e discutir sobre quais motivos levam determinados grupos a utilizarem palavras pouco usadas ou desconhecidas pelo restante da sociedade.

Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo<sup>38</sup> que propõe a discussão sobre o uso de jargões.

A atividade seguinte destinou-se à distinção entre gíria e jargão. Inicialmente, foram trazidas algumas gírias utilizadas nas décadas entre 1960 e 2010. Em seguida, foi pedido aos alunos que escrevessem e dividissem com os colegas uma relação de palavras, gírias e expressão que conheciam.

A terceira atividade trazia músicas presentes no repertório dos alunos. Nas letras destas canções havia gírias ou desvios da norma culta. A proposta era que o grupo adequasse o texto à linguagem formal.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=PMeYx0hfbG8>>.

O encontro foi finalizado com uma roda de conversa que tinha como principal objetivo a reflexão sobre o uso das gírias e uma comparação entre o uso das gírias e dos jargões.

A reunião seguinte foi iniciada com a audição e leitura da música “A gíria é cultura do povo”, de Elias Alves Júnior e Wagner Chapell. Em seguida, realizou-se uma discussão sobre o conceito de cultura e sobre como aquele grupo gostaria de estabelecer a relação com seus interlocutores.

O encontro foi finalizado com uma nova leitura do manifesto proposto e com a abertura de uma votação que versava sobre a aprovação daquele texto. Depois do debate, o texto, tal qual foi concebido, acabou aprovado por unanimidade e sem nenhuma alteração. O entendimento, por fim, sinalizou que o texto, inicialmente recebido com ressalvas por ser “belo”, fazia parte, sim, do contexto dos alunos e das mensagens que estes gostariam de compartilhar. O manifesto representava os anseios, a imagem e o posicionamento que o grupo queria assumir no mundo.

#### 4.2.3 Um momento de tensão

Na semana seguinte, apenas cinco alunos compareceram ao encontro. O pequeno grupo informou que havia acontecido uma série de discussões, pois a equipe responsável pela administração da agenda de entrega do projeto cobrara os colegas. Muitos jovens sentiram-se pressionados e optaram pela saída da iniciativa, conforme registrados nos relatos abaixo:

**C.:** Ah! Professora! Só vim aqui para falar com a senhora que vou sair. Não vou bancar a babá de quem não quer nada com a vida. Eles falam que vão fazer, só pra fazer graça na frente da senhora, mas depois não fazem nada.

**M.:** A gente foi falar de boa, professora. Mas, os meninos, principalmente, não querem nada da vida. Essa nossa sala é uma droga.

**H.:** Não adianta, professora. Os caras não querem nada, é menino, é menina, é tudo um bando de folgado. A gente tá sobrecarregado.

**J.:** Olha, professora, a senhora acabou de chegar e ainda não conhece a gente direito, mas esta sala sempre foi ruim. O povo não quer nada não. Por isso que ninguém quer dar aula pra gente.

**C.:** A gente não vê a hora deste ano acabar. Não quero ver esse povo nunca mais.

Evidenciou-se, neste momento, a dificuldade dos jovens em trabalhar em grupo e dialogar entre eles sem a mediação de um adulto. De acordo com Salles (2005), é preciso compreender o jovem a partir da sua relação com o outro, levando-se em conta toda a especificidade desse grupo. Neste sentido, é possível afirmar que há, neste grupo, a dificuldade de reconhecer a condição de sujeito em si e no outro. A fala de J. aponta para uma baixa autoestima que pode ter influência de condições históricas, políticas, culturais e sociais.

Uma vez que o diálogo prescinde da disposição para a escuta e o respeito por pontos de vistas diferentes (FREIRE, 1997), a pesquisadora tentou acalmar os ânimos, informou que o assunto seria tratado no dia seguinte, durante a aula de Língua Portuguesa e, seguindo a regra pré-estabelecida que versava sobre a quantidade mínima de seis alunos para a validação de qualquer decisão, deu por encerrada a reunião.

Conforme estabelecido, foi realizada uma roda de conversa com todos os envolvidos. A pesquisadora pediu para que os jovens “baixassem a guarda” e tentassem ouvir e compreender o argumento do outro, objetivando desta forma, ensinar àqueles jovens o que aponta Freire. “A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar” (FREIRE, 1997).

O debate acalorado resultou em uma proposta de reestruturação da agenda do projeto e dos papéis de cada um em seu desenvolvimento.

A pesquisadora chegou a propor ao grupo, caso fosse essa a vontade da maioria, o cancelamento da iniciativa. A principal reclamação dos envolvidos estava relacionada à dificuldade de se trabalhar em grupo. Muitos alegaram serem alvos de pressão para atender a uma atividade que não valeria nota.

**L.F.:** Numa boa, professora. Esse negócio vai valer nota? Não vou ficar ouvindo a C e a M gritando no meu ouvido, se não for ganhar nada com isso.

**V.V.:** Essas minas querem colocar banca. Elas estão se achando. Agora, eu vou ficar levando ordem destas folgadas, sem ganhar nada em troca. Nem pensar.

**C.:** Não seja por isso, minha filha, ou sai você ou saio eu.

**M.:** Quero ver vocês tocarem esse negócio sem a gente. Vocês mal sabem escrever o nome da escola.

A fala de V.V, 14 anos, aponta para um não reconhecimento da autoridade das colegas em cobrar o grupo pela entrega do projeto. Uma quase rebeldia de um sujeito que se sente oprimido em uma situação e não reconhece no outro qualquer diferencial que o “capacite” para ocupar uma posição que o autorize a fazer exigências, como afirma Freire (1997): “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

A jovem aponta ainda para o fato de que a inexistência de uma “bonificação” desestimula a participação. Uma vez que o projeto ocorre em ambiente escolar, o aluno “espera” que a ele seja atribuído uma avaliação/nota.

Foi necessária a intervenção da pesquisadora para apaziguar os ânimos. Ao notar que a continuidade da reunião, naquele momento, seria contraproducente, o encontro foi finalizado e a pesquisadora informou que faria uma reflexão sobre a continuidade ou não do projeto. De acordo com Freire (2003), ainda que relação de alunos e professores seja construída e vivenciada sob a égide da liberdade, “sem os limites do professor e da professora, os alunos e alunas não podem saber. Isso é, o professor tem que impor os limites”.

#### 4.2.4 Depois da tempestade

Poucas horas depois, a pesquisadora foi chamada no grupo de *WhatsApp*<sup>39</sup> do projeto. O diálogo é reproduzido a seguir:

**J.:** Professora, você está mais calma?

**Pesquisadora:** Não estou nervosa, estou triste. Isso é bem diferente.

**J.:** A senhora está ocupada? Pode falar com a gente?

**Pesquisadora:** Posso sim. Diga lá...

**A.C.:** J, segura aí, a gente tem que esperar o H., ele não está *on-line*.

**M.D.:** A gente devia esperar amanhã, para falar com ela na escola. Vocês são muito emocionados.

**A.C.:** Não, mano. A pro está triste, ela precisa ver hoje.

**Pesquisadora:** Meninos, por favor, não comecem a brigar. Acho que já tivemos discussão demais hoje.

---

<sup>39</sup> *WhatsApp* é um aplicativo para smartphones voltado para a troca de mensagens instantâneas de texto, vídeos, fotos e áudio. Seu funcionamento ocorre por meio de uma conexão à internet.

**M.D.:** Não é briga não, professora. A gente tá se falando o dia inteiro. Tá todo mundo de boa. A senhora vai pirar.

**Pesquisadora:** Não sei se sinto curiosidade ou medo...rsrsrs

**H.:** Cheguei pessoal, estava resolvendo uns negócios que minha mãe tinha pedido para eu fazer.

**J.:** Prof, prepara seu coração, e acessa esse link: <https://jacquesmaritain.wixsite.com/avozdojacques>

Naquele dia, os alunos reuniram-se sem a pesquisadora, discutiram, negociaram, pesquisaram na internet dicas sobre como criar uma página na internet e fizeram a primeira versão do blog da escola.

Na observação deste ato, foi possível encontrar indícios que apontam para a expectativa de “fazer feliz” a professora, o que corrobora para o que defende Freire (1996), ao definir a educação como um ato de amor e coragem, que não teme o debate e não foge de uma discussão criadora. O autor também aponta para o fato de o diálogo ser uma relação horizontal que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. É um fazer que se alimenta do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança.

Na criação da primeira versão do blog, aqueles jovens assumiram-se como educandos e reconheceram-se como sujeitos (FREIRE, 2003).

Os 11º e 12º encontros contaram com um grupo menor de alunos, entretanto o trabalho foi realizado com mais intensidade e assertividade. Foram momentos dedicados, principalmente, para a produção de conteúdo para o blog.

A participação mostrou, durante estas reuniões, indícios de que aqueles jovens passaram a entender o blog não como um projeto escolar, mas sim como a construção de um espaço de autoria daquela comunidade. De acordo com Amaral (2016), a denominada Web Social disponibiliza recursos que favorecem a publicização da voz dos seus usuários.

A forma com que estes jovens passaram a se envolver com o projeto foi considerada como um ponto positivo, pois foi compreendida pela assunção da posse daquele espaço por parte desses alunos. Martín-Barbero (2014) aponta que “devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização.” Neste sentido, a escola reforça sua função socializadora para estes jovens.

O tema do 13º encontro foi a preocupação com a saída da escola do grupo de alunos mais envolvidos com a construção do blog, uma vez que estavam se formando no 9º ano do ensino fundamental e seguiriam seus estudos em outras unidades de ensino. Os adolescentes se propuseram a conversar com os colegas e incentivar a participação de novos componentes no projeto.

O movimento para convidar outros adolescentes a participarem da iniciativa reforçou a percepção de que os jovens assumiram a responsabilidade por aquele espaço.

O 14º encontro foi marcado pelo início do novo grupo de alunos que seguiriam com o blog. Os adolescentes mostraram interesse em realizar algumas alterações na estética e na organização do espaço digital e assim o fizeram. Essas propostas foram discutidas no diálogo a seguir:

**P.:** Professora, a gente quer deixar o blog com a nossa cara.

**B.:** É, professora, mudar a cor, a ordem das coisas. A gente viu, inclusive, que tava difícil para encontrar o blog quando tentava buscar pelo *Google*.

**R.:** O J. e o H. já passaram o login e a senha. Tá liberado pra gente mudar?

**Pesquisadora:** Vocês podem fazer as alterações que julgarem necessárias. Só se lembrem de submeter ao grupo suas propostas. Assim, todo mundo participa, ok?

**C.:** Professora, a senhora já ouviu falar do Amino? Tem um esquema mais fácil para fazer o blog e também é uma rede social. Dá até para fazer *quizz*. Seria bem legal se estivéssemos lá também. Posso montar?

**Pesquisadora:** Não conheço o Amino. Você pode me mostrar? Vocês costumam utilizar esta rede?

**C.:** Pô, professora, é super fácil. Deixa eu te mostrar.

**Pesquisadora:** Me parece uma proposta muito legal. Só que vou precisar de ajuda para aprender.

**C.:** Relaxa, pro. Sou craque nisso, te ensino!

Este grupo de alunos apresentava um perfil distinto dos seus antecessores. Alguns já possuíam suas próprias páginas na internet, como blogs, vlogs<sup>40</sup> e redes sociais. Esta mudança no perfil dos alunos impôs um novo ritmo no trabalho e uma nova percepção do projeto. A interagência (CASTELLS, 2005) destes jovens favorecia seu posicionamento ativo de conhecedor e produtor de informações.

---

<sup>40</sup> Vlog é um tipo de blog com conteúdos publicados, predominantemente, por meio de vídeos. Nestes espaços virtuais, os textos cedem lugar aos vídeos.

A adolescente P., 13 anos, que administra um canal do *YouTube*, com cerca de mil seguidores, propôs uma divulgação das páginas sociais da escola neste espaço. Além disso, a jovem informou que na unidade escolar havia outros jovens que mantinham espaços no *YouTube*, *Amino* e outras redes sociais e que seria interessante fazer a divulgação das páginas da escola nos canais destes alunos. Em contrapartida, a escola poderia divulgar de seus alunos no projeto, uma troca de experiências que favoreceria a todos.

Neste novo momento do projeto, restou evidenciado que a participação desse novo grupo não se limitava à inclusão da escola na cultura digital. Envolvidos na construção do blog, eles também participavam do grêmio, da organização de eventos sociais na escola, da realização de palestras e rodas de conversa.

Há indícios que apontam que a participação dos alunos na criação do espaço virtual de autoria tenha favorecido estes jovens a se sentirem confortáveis para sugerirem propostas de mudanças também no espaço físico da escola. A partir da interação digital e da leitura crítica do contexto escolar, os alunos apresentaram uma proposta inédita até então para a escola: a realização de um mutirão que visava a alteração no espaço físico do prédio. Naquele momento, a interagir do mundo virtual passava a se projetar diretamente no cotidiano do espaço escolar, na vida dos alunos e na relação entre os sujeitos daquela ecologia<sup>41</sup>.

A tecnologia para mediar a comunicação com este grupo foi mais presente. Neste sentido, conforme aponta Amaral (2016), os elementos passaram a ser coletivos e partilhados em conteúdo, distribuição, interação, prática e contexto.

O *WhatsApp* mostrou-se uma ferramenta útil na comunicação e os alunos passaram a sugerir que as reuniões acontecessem também neste ambiente.

No início do ano de 2018, duas alunas participantes do projeto apresentaram uma nova proposta. As garotas, frequentadoras assíduas do espaço do CEU Heliópolis<sup>42</sup>, foram passar a tarde no local para encontrar com alguns alunos que faziam parte da equipe do projeto no ano anterior e que, em 2018, passaram a cursar o ensino médio técnico em informática na ETEC Heliópolis. Marcaram o encontro em um espaço chamado “espaço zen”, um ambiente construído pela

---

<sup>41</sup> No anexo 3 desta pesquisa, apresentam-se registros de imagens que ilustram o mutirão.

<sup>42</sup> A falta de espaços de sociabilização na comunidade do Heliópolis, faz com que o CEU Heliópolis seja considerado como alternativa de espaço para encontrar os amigos nos horários em que os alunos não estão na escola.

própria comunidade, com o reaproveitamento de materiais que seriam descartados. Naquele dia, as alunas observaram o espaço com um novo olhar e entraram em contato com a pesquisadora por meio do *WhatsApp*.

**H.:** Prof, tá em aula? Pode falar?

**Pesquisadora:** Oi, H. Não estou em aula, diga lá.

**H.:** Então, eu, a V e o E, estamos aqui no CEU Heliópolis. A gente veio encontrar o H e o J.

**Pesquisadora:** Juízo, meninas. Não fiquem até muito tarde e cuidado no caminho da volta para a casa.

**H.:** A gente teve uma ideia e queríamos ver se a senhora ajuda a gente.

**Pesquisadora:** Vamos ver se eu consigo. Me contem o que é.

**V.:** Prof., vou te mandar umas fotos<sup>43</sup>

**H.:** Então, a gente tava pensando...Este espaço é muito legal, a gente não tem nada na escola parecido, é sempre sala de aula. Por que que a gente não pode ter algo assim na escola?

**Pesquisadora:** Nossa, meninas, é realmente muito legal. Por que vocês não perguntam aí, como foi que eles fizeram, de repente...

O grupo de conversa do aplicativo ficou silencioso por quase duas horas, até que os jovens chamaram novamente. Inicialmente, acreditou-se que os jovens não seguiriam com a ideia, pois teriam dificuldade de driblar a timidez típica do grupo.

**V.:** Prof., fala com a gente!!!! Estamos empolgados!!! **Pesquisadora:** Opa, desculpe-me pela demora, só vi agora. Diga lá.

**H.:** Então, a senhora mandou a gente falar e a gente obedeceu (risos). Nós conhecemos a F., ela é a chefe do FabLab. Ela falou que, se um adulto acompanhar a gente, eles nos ajudam a fazer um espaço zen lá na escola.

**V.:** Aí, a gente falou que a senhora, com certeza, acompanharia e marcamos uma reunião com ela para amanhã. A gente pegou o celular dela só para a senhora confirmar que vem.

**Pesquisadora:** (risos) Entendi, vocês estão comunicando que tenho compromisso amanhã pela tarde, é isso?

**H.:** Vixe, foi mals...A senhora tá brava?

**Pesquisadora:** Claro que não. Qual o horário da reunião? Quem vai participar?

**V.:** Uhuuu!!!! A gente sabia que a senhora ajudaria. Então, vai participar da reunião, eu, a H., a L., a D., a H. e a senhora.

**Pesquisadora:** Só meninas? Quase um clube da Luluzinha (risos). Tudo bem! Vamos lá!

---

<sup>43</sup> As imagens enviadas pelas jovens e o esboço do projeto de construção do espaço são apresentados nos anexos desta pesquisa.

A “coragem” em estabelecer o contato com a equipe responsável pelo FabLab, tirar dúvidas, propor um projeto e marcar uma reunião pode ser analisada como mais um indício da apropriação da palavra e do auto reconhecimento destes jovens na condição de sujeito (MARTÍN-BARBERO, 2014).

No dia seguinte, foi realizada uma reunião com a equipe do FabLab do CEU Heliópolis, para discussão do projeto de construção de um espaço na escola que pudesse servir como alternativa à sala de aula<sup>44</sup>. No decorrer da reunião, F., responsável pelo projeto FabLab, perguntou se aquelas meninas já sabiam do concurso *Technovation Challenge* (TC)<sup>45</sup> que estava acontecendo. F. explicou as regras gerais do concurso e perguntou se o grupo gostaria de participar. As alunas ficaram bastantes empolgadas e foi agendada uma nova reunião, agora com a embaixadora do concurso, para que elas decidissem se participariam ou não. Saíram do encontro com as primeiras decisões sobre a produção do espaço na escola e com a perspectiva da participação no TC.

O plano se efetivou. O grupo de fato participou do concurso com uma proposta de aplicativo de combate à violência contra a mulher<sup>46</sup>. A participação das alunas foi divulgada no blog e nas redes sociais da escola e, acima de tudo, fez com que outros alunos tivessem interesse em conhecer mais sobre a ferramenta de desenvolvimento de aplicativos.

O grupo de estudantes apresentou à coordenação pedagógica uma proposta para ensinar aos colegas interessados, no contraturno das aulas, aquilo que aprendeu no FabLab. Outro fato relevante é que estas alunas interagiram com diversos profissionais de empresas de tecnologia e foram convidadas a apresentarem o aplicativo para estas companhias.

Uma evidência da influência que a participação destas jovens no TC teve sobre os demais alunos reside no fato de que um outro grupo da escola se organizou para a construção de um aplicativo que tem por objetivo realizar simulados para a prova da ETEC. Este projeto passou a contar com a colaboração

---

<sup>44</sup> No anexo 3 desta dissertação, constam imagens referentes ao projeto de construção do espaço zen na UE pesquisada.

<sup>45</sup> O *Technovation Challenge* é um concurso mundial que visa favorecer a presença de meninas na tecnologia. As garotas devem desenvolver aplicativos que se proponham a resolver algum problema social.

<sup>46</sup> No anexo 4 desta pesquisa, constam imagens da apresentação das jovens durante o concurso TC

de uma desenvolvedora de sistemas ligada ao Centro Paula Souza<sup>47</sup>, instituição que também se envolveu com o desenvolvimento da ideia. Este fato indica uma perspectiva integradora das TDIC ao currículo em ação. O Web Currículo, conforme aponta Almeida e Silva (2011), potencializa a colaboração entre pessoas situadas em diferentes locais e a qualquer tempo.

De acordo com o que nos desvela Dayrell (2007), a escola é “invadida” pela vida juvenil. O “tornar-se aluno” já não significa a submissão a modelos prévios e sim a construção desta experiência e do seu sentido.

A experiência vivida fora dos muros da escola passa a ser considerada e fazer parte da realidade deste espaço. Exige seu reconhecimento, promove mudanças. Ainda que o concurso TC não tivesse relação com o currículo moldado (SACRISTÁN, 1998), ele provocou mudanças no currículo em ação (SACRISTÁN, 1998), o que sugere uma perspectiva integradora do uso das TDIC que potencializa o protagonismo, a autoria, o diálogo e a colaboração (ALMEIDA; SILVA, 2011).

No decorrer desta pesquisa, a equipe desenvolvedora do blog organizou encontros, palestras, rodas de conversa e eventos que serviram como base para a produção de conteúdo do espaço de autoria.

A sugestão para a criação deste espaço partiu do pressuposto de que o blog favoreceria o desenvolvimento do perfil de interagente no aluno, funcionando como um espaço de socialização e interação, aberto à discussão e informação, não só de temas educacionais, mas de assuntos diversos que têm relação com aquela comunidade.

No anexo 1 desta investigação, são apresentados alguns resultados do projeto da construção do blog e do perfil em redes sociais. Há um destaque ao manifesto construído colaborativamente com os alunos, bem como as principais visitas e atividades, na avaliação destes, desenvolvidas durante o período do estudo.

Há evidências que sugerem uma postura mais participativa dos alunos no cotidiano da escola. Importa saber, no entanto, qual a percepção dos jovens sobre a sua experiência escolar. Diante disso, optou-se pela realização de um questionário. Antes da apresentação das respostas dos alunos a este questionário, são

---

<sup>47</sup> O Centro Paula Souza é o órgão que administra as ETEC do Estado de São Paulo.

apresentados os trechos do diário de bordo que integra a lista de instrumentos analisados nesta investigação.

#### 4.2.5 DIÁRIO DE BORDO

Foram selecionados alguns registros do diário de bordo para contextualizar o cenário em que se desenvolveu esta pesquisa. Neles, encontram-se indícios da migração do sujeito da condição de interagido para interagente, não só em sua postura nos meios digitais, mas em sua construção social de sujeito.

##### 4.2.5.1 E se aumentássemos o volume?

Quando cheguei, a sala estava bastante agitada. Os alunos informaram que estavam deliberando e perguntaram se eu poderia ceder alguns minutos da aula. Sentei-me na última carteira da fileira da janela e deixei que finalizassem o assunto, informando que eles teriam mais 20 minutos, pois tínhamos que dar continuidade ao conteúdo. Estávamos construindo um mapa mental dos termos essenciais de uma oração.

**P.:** Beleza, professora! Estamos quase acabando. O R. e a G. estão mostrando o vídeo, mas acho que vamos ter que fazer de novo.

**H.:** Claro que vão! Eu vi na internet, se aparecer algum menor de idade, os caras não vão deixar passar.

**A.:** Ah! Mas que graça tem isso. Se a gente tá fazendo uma denúncia, os caras vão encrencar com isso?

**H.:** E tem outra, seus manés. Se aparecer a carona de vocês, a diretora vai tirar o couro de vocês. Professora, como é que fala mesmo, quando a gente quer fazer alguma coisa sem ninguém saber que foi a gente?

**Professora:** Vamos por partes. Primeiro, o que é que vocês farão que, se a diretora souber, vai tirar o couro de vocês? Segundo: quando queremos fazer uma denúncia sem que saibam quem foi que a fez, dizemos que é uma denúncia anônima.

**H.:** Isso! Fantástico! Nosso dicionário humano (risos).

**Professora:** Engraçadinho! Vocês não responderam minha pergunta. O que estão aprontando?

**P.:** É o seguinte, professora. Ontem eu estava assistindo televisão. Na verdade, minha mãe estava. Eu estava no celular mesmo (risos), daí apareceu uma menina que fez um vídeo contando que a rua dela estava um lixo.

**Professora:** E?

**R. e G.:** Aí o P. contou pra gente e a gente fez um vídeo denunciando esta palhaçada que está acontecendo com a quadra. Vamos mandar para todos os jornais.

**H.:** Só que o bando de emocionado tá pensando em virar estrela e meteram a carona no vídeo, agora vamos ter que fazer de novo.

**A.:** Eu já falei com as meninas do grêmio, elas vão preparar a parte do texto pra gente mandar para os jornais. Professora, que jornal que existe?

**H.:** Em que mundo vocês vivem? Eu já pesquisei na internet. Tem tudo aqui, mas o legal seria se conseguíssemos colocar isso na televisão. Quero ver se sai ou não sai essa quadra.

Aqueles jovens colocavam em pauta o atendimento de suas necessidades. A discussão estendeu-se para a questão do direito a terem aulas de Educação Física. H., jovem que tem sempre seu *smartphone* a mão e em quem se percebe uma relação simbiótica com o aparelho (ALMEIDA; SILVA, 2014), buscava na rede informações sobre leis que garantiriam aquele direito.

Imersos na cultura digital, os jovens veem na mídia uma forma de amplificarem suas vozes. Importa dizer que é possível extrair deste movimento de organização e debate realizado pelos alunos, um princípio de olhar crítico na produção de conteúdo. Isso pode ser constatado na preocupação dos alunos em ajustar a informação, seja através de texto ou vídeo, ao interlocutor com o qual se relacionariam em cada momento.

Como resultado, os estudantes criaram quatro possibilidades de comunicação: um texto foi enviado à Diretoria de Ensino, outro para a mídia impressa (jornais de bairro e de grande circulação), um terceiro modelo para mensagens de WhatsApp direcionado a canais de relacionamento de emissoras de TV e um vídeo denúncia para telejornais.

Alguns dias depois, estive na unidade um repórter de um jornal impresso<sup>48</sup> para apurar a denúncia. Após a repercussão do caso, a Diretoria de Ensino retomou o assunto e deu início ao processo de abertura da licitação para realização da obra.

#### 4.2.5.2 Vamos ter que nos virar sozinhas...

Faltavam 15 dias para o prazo final de submissão do aplicativo que D., H., L. e V. estavam desenvolvendo para o concurso *Technovation Challenge*, quando foram informadas que não poderiam mais contar com o apoio do suporte técnico da FabLab. Naquele momento, o grupo era um dos principais focos e assuntos da escola e o risco de

---

<sup>48</sup> A imagem da repercussão da denúncia costa no anexo desta dissertação.

não conseguirem submeter o projeto no concurso era tido como uma decepção para toda a comunidade escolar.

**V.:** Meu Deus, professora. A senhora não vai acreditar.

Professora: O que houve, meninas?

**H.:** O W. sacaneou a gente, professora. Hoje fomos lá no FabLab e ele avisou que não pode mais nos ajudar. Ainda temos que fazer o mapa e o cara fala que não pode fazer nada.

**V.:** Ele disse que a gente tem que procurar no YouTube. Só que a gente já fez isso e não achamos nada.

**L.:** A gente conseguiu resolver algumas coisas, mas o resto não. E agora? Não acredito que vamos ficar de fora depois de tanto trabalho.

**D.:** Eu já revirei a internet, professora. Não tem nada. Usei até aquele tipo de busca que a senhora ensinou pra gente, com os descritores, lembra?

**Professora:** Calma, meninas. Vamos dar um jeito.

**L.:** A senhora conhece alguém que sabe fazer?

**Professora:** Não sei, mas acho que a professora Luana pode ajudar. Vamos falar com ela.

(Falamos com a professora e ela conseguiu o contato de um especialista em TI de uma grande empresa).

**Professora:** Conseguimos o contato de um especialista e também de uma engenheira de telecomunicações com quem estudei há alguns anos. Vamos fazer uma vídeo-chamada com eles, ok?

**H.:** Já falei com a E. (vice-diretora) e ela liberou o uso da sala de informática a tarde.

Professora: Vocês fizeram a busca sobre o tipo de apresentação que precisam montar?

**D.:** Sim, professora. Inclusive, o T., do 8ºA, falou com o irmão dele que estuda informática e ele vai encontrar a gente na escola para ajudar na preparação da apresentação.

**V.:** Então fica assim, pessoal. Amanhã todo mundo vai ficar na escola depois do horário. Vamos mostrar que a gente consegue tocar esse negócio.

**L.:** Isso aí! Somos Rubi<sup>49</sup>!

Ainda que não se tratasse de um projeto da escola, o grupo buscou e encontrou neste espaço apoio durante todo o desenvolvimento da proposta. A construção do aplicativo, que objetivava servir como uma ferramenta de auxílio às mulheres vítimas de violência, e seria apresentado no concurso TC, pode ser considerada uma evidência da migração da condição de interagido para a condição de interagente (CASTELLS, 2005).

Durante a construção do sistema, o grupo das jovens teve suporte da UE que autorizou, inclusive, a realização de enquetes, rodas de conversa e apresentação do

---

<sup>49</sup> Rubi foi o nome escolhido pelas jovens para o aplicativo que desenvolveram para concorrer ao concurso TC.

protótipo para os demais alunos da escola. Uma clara demonstração da função socializadora da escola descrita por Freire (2011).

Após a realização das vídeos-conferências com profissionais da área, o grupo conseguiu finalizar o aplicativo e participar do concurso, chegando às quartas de finais. Ainda que não tenham vencido o concurso, as jovens seguiram com a construção da proposta do aplicativo e foram convidadas para apresentar o projeto em duas empresas de tecnologia. Este resultado provocou em outros alunos o desejo de participarem e apresentarem propostas de conteúdo para a internet.

#### 4.2.5.3 O blog é nosso ou da escola?

A.B. e P. são alunas do 8º ano e participam da equipe que administra o blog da escola. As jovens me abordaram no corredor, pedindo para conversarmos durante o intervalo.

**A.B.:** Professora, eu e a P., queríamos perguntar: o blog é nosso ou da escola?

**Professora:** Como assim? Não entendi a pergunta.

**P.:** Não, prof. É que, tipo assim: a gente viu que uma menina lá do Sul fez um blog na internet e começou a falar o que acontecia na escola dela.

**A.B.:** É. Só que deu o maior BO. Apareceu até na televisão.

**P.:** Então, é que a gente queria falar de algumas coisas que a gente acha errado.

**Professora:** A gente quem? Só vocês duas ou os alunos?

**A.B.:** Não, prof. A gente queria usar o blog para contar o que acontece na nossa escola. Tipo um diário mesmo. Mas, daí a gente contaria o que acontece de bom e o que acontece de ruim também.

**P.:** Por isso, que a gente queria saber: o blog é nosso ou da escola?

**Professora:** Olha só, meninas. O blog é um espaço de autoria de vocês, mas também é um espaço que vocês estão representando a escola. Entendo que pode servir sim como um lugar para que vocês relatem o que acontece, para o bem e para o mal, mas antes seria bacana alinharmos o assunto com a coordenação pedagógica, a direção e com o grêmio. Pode ser assim?

Neste diálogo, é possível extrair que os alunos envolvidos na construção do blog passaram a vê-lo como uma possível forma de ampliar sua voz (ALMEIDA; SILVA, 2014) e, também, como um canal de denúncia.

Conforme apontou Beskow (2008), a perda do controle das informações disponibilizadas na rede e a capacidade exponencial do seu alcance figuram entre os receios das escolas em “entregarem” a responsabilidade destes espaços aos alunos. Neste sentido, a fim de mitigar este receio, a pesquisadora orientou os

alunos a alinharem com os demais atores da comunidade escolar a forma e o conteúdo que seria compartilhado no espaço virtual.

Há, na fala destas jovens, evidências que corroboram com o argumento do deslocamento da escola para as mídias, do contexto socializador destes jovens (HINKSON, 1991).

Faz-se notar, mais uma vez, aquilo que aponta Dayrell (2007) sobre a mudança do “tornar-se aluno” na contemporaneidade. Os jovens passam a questionar aquilo que foi apresentado como algo naturalizado, construindo novos sentidos para a experiência escolar.

Outro ponto de destaque e que sugere uma possível mudança no olhar crítico dos jovens é a busca espontânea por informação na internet e o desejo de produzir conteúdo. Conforme nos aponta Amaral (2016), a sociabilização no contexto digital ocorre através da partilha e a relação com membros das diversas redes que o sujeito participa.

As alunas relatam o caso de uma jovem com idade aproximada à delas que utilizou um espaço virtual para denunciar fatos ocorridos em sua escola. Elas demonstram o desejo de seguirem o exemplo. Com isso, as jovens evidenciam a influência das mídias em sua formação.

O fato dos estudantes questionarem as relações de poder sugere que o currículo em ação passou a ser desenvolvido dentro de uma perspectiva sociocultural (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Há, entretanto, uma tensão entre a propriedade daquele espaço. As alunas sugerem um possível silenciamento das suas vozes, caso o blog pertença à escola. O que leva a questionar se o conceito da horizontalidade (FREIRE, 1996) marca presença no diálogo entre alunos e a escola. Isto pode ser uma evidência de que ainda é longo o caminho para a emancipação e participação ativa do jovem em seu processo de formação.

A seguir, serão apresentadas as respostas dos jovens ao questionário proposto aos alunos.

### 4.3 Os questionários – O perfil deste jovem em relação ao uso das TDIC

A ferramenta utilizada para a realização dos questionários foi o *Google Formulários*. Desta forma, os alunos puderam responder as questões virtualmente e tiveram preservado o anonimato.

O questionário online foi aplicado em maio de 2018 e teve 40 respondentes de um universo de 175 alunos.

Os respondentes serão aqui nomeados pela letra R, seguida da ordem numérica de sua participação. Estão classificados entre R1 e R40, conforme o registro sequencial de data e hora das suas respostas.

Assumindo que a emancipação está implícita nas demais categorias, buscase na análise destas respostas indícios da presença ou não desta condição em cada item questionado.

#### 4.3.1 Os jovens falam sobre cultura digital e inclusão

Bonilla e Pretto (2011) trazem os quatro capitais da inteligência coletiva (LÉVY, 1998), para definir a inclusão como um processo amplo e complexo.

Desta forma, pretende-se observar a presença ou não da valorização destes capitais para analisar as respostas destes jovens sobre a inclusão. A saber:

- Capital social – aquele que valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política.
- Capital cultural – remete à história e aos bens simbólicos do grupo social.
- Capital técnico – refere-se à potência da ação e da comunicação. Permite que o grupo ou o indivíduo possa agir sobre o mundo e se comunique de forma autônoma e livre.
- Capital intelectual – refere-se à formação do sujeito, do crescimento intelectual individual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências.

Diante disso, pretende-se verificar como se efetiva a relação destes jovens com a cultura digital, buscando evidências que indiquem se este grupo apresenta um perfil interagido ou se já há indícios da migração para a condição de interagente.

Quando questionados quanto ao acesso à informação, dos 40 respondentes, 28 afirmaram ter computadores com acesso à internet em suas residências, ou seja, 70% dos jovens possuem o equipamento. Este número vai ao encontro dos dados apresentados pela pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNADC), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, que revela que 57,8% dos lares brasileiros contam com computadores. A pesquisa TIC Domicílios 2016 aponta que 50% dos lares da região sudeste do Brasil declaram possuir computadores conectados à rede, sendo esta a região que apresenta maior índice no país. Vale ressaltar que, quando separados a partir da classe social, a pesquisa revela que 6% dos lares de famílias das classes D e E declararam possuir computadores conectados. Este índice sobe para 43% entre os membros da classe C, 87% em famílias da classe B e 98% entre sujeitos da classe A. Ao estabelecermos relação entre os sujeitos desta pesquisa e os dados da TIC Domicílio 2016, depreende-se que o acesso à tecnologia deste grupo se assemelha mais ao perfil da classe B do que ao perfil da classe D e E, as quais eles pertencem.

Cabe destacar que, entre estes 28 jovens que possuem computadores, três (10,71%) declaram não ter acesso à internet banda larga em suas casas. Este índice aponta para uma possível não conexão dos equipamentos à rede.

Cabe ressaltar que, conforme apontam Almeida e Silva (2014), a conexão ou acesso à rede não garantem a inclusão na cultura digital. Esta inserção, segundo os autores, está mais relacionada com a capacidade de ler criticamente e de participar na Sociedade em Rede.

Ainda assim, entende-se ser relevante conhecermos como estes jovens acessam a rede.

De acordo com a TIC *Kids Online*, anualmente o acesso à internet por meio do celular vem apresentando crescimento. O dispositivo móvel que, segundo a pesquisa, em 2012, respondia por 21% dos acessos à internet, passou para 91% em 2016. Diante disso, optou-se por verificar se esta tendência também se repetia na escola pesquisada.

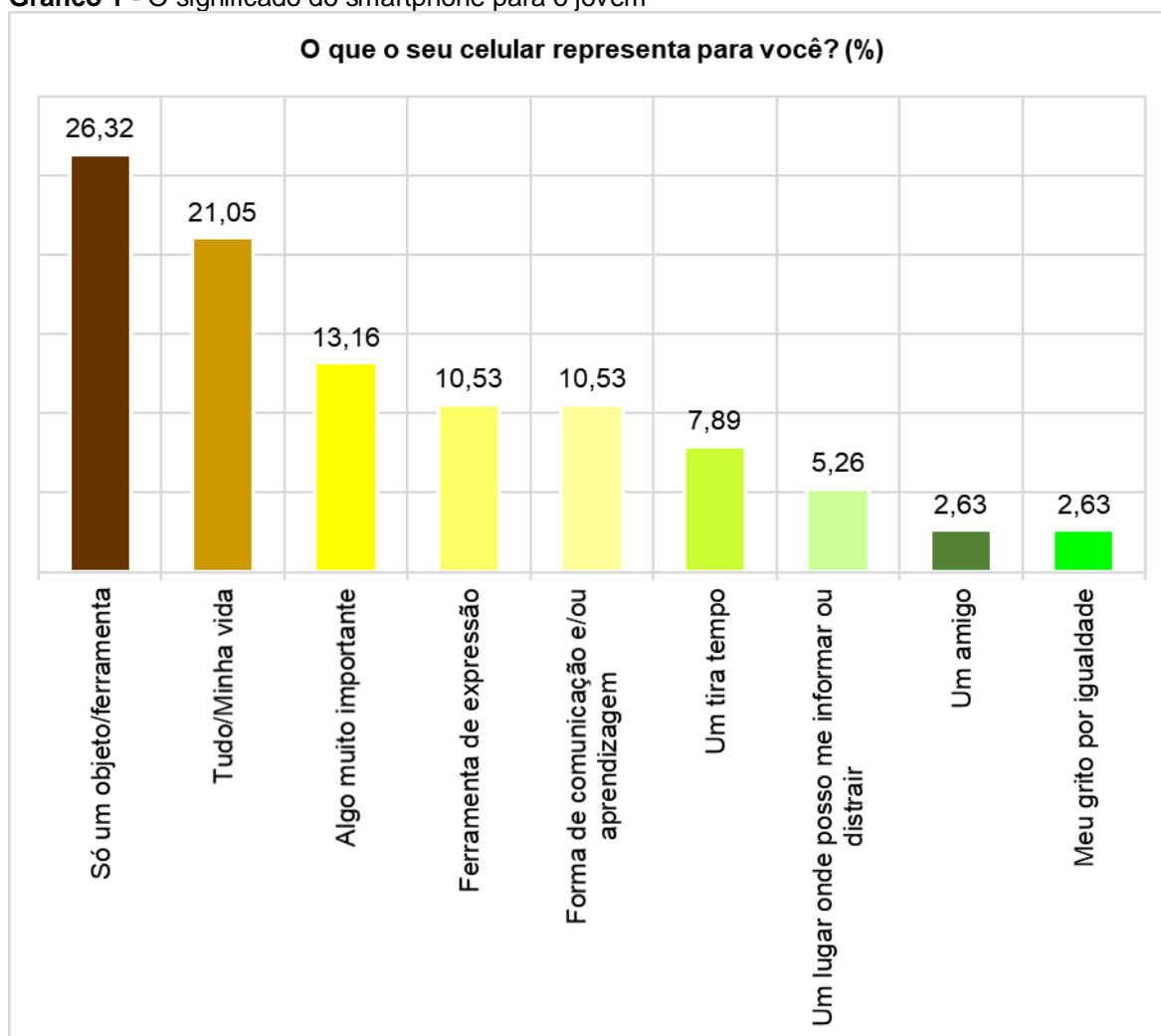
Questionados sobre a posse de smartphones, entre os 40 respondentes, 39 declararam possuir aparelhos deste tipo, representando 97,5%, corroborando com os dados da pesquisa. Cabe ressaltar que, no grupo que possui smartphones, 6 adolescentes não contam com pacotes de dados em seus equipamentos, o que restringe a conexão apenas a locais que disponibilizam o acesso via *Wi-fi*.

O único jovem que declara não possuir smartphone informa que existe um computador e banda larga em sua residência.

De acordo com Almeida e Silva (2011), as tecnologias móveis e a Web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte da nova configuração social do mundo. Desta forma, busca-se analisar como estas tecnologias influenciam o grupo de jovens que integram essa pesquisa.

Considerando a abrangência do acesso por meio de dispositivos móveis e os dados apresentados pela pesquisa realizada pelo instituto IPSOS, que traz a informação de que 49% dos jovens atribuem aos seus *smartphones* o *status* de “melhor amigo”, o grupo foi questionado quanto ao significado que atribui aos seus equipamentos móveis. As respostas foram sintetizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - O significado do smartphone para o jovem



Fonte: A autora

Os resultados apontam para uma tendência de atribuir ao equipamento um lugar de destaque. Ainda que 26% dos respondentes descrevam os seus *smartphones* apenas como um equipamento ou ferramenta, outros 50% outorgam ao equipamento um espaço importante. Destaca-se que, entre estes, 21% chegam a descrevê-los como sua vida, 3% como um amigo e outros 3% como um grito de liberdade. Entre os respondentes, 26,31% dos estudantes compreendem o *smartphone* como uma ferramenta que favorece seu aprendizado e a expressão das suas opiniões. Sendo assim, foi questionado sobre como este aparato é integrado ao processo de aprendizagem no ambiente escolar. De maneira geral, nota-se a influência da tecnologia no processo de sociabilização destes jovens.

É possível encontrar indícios dos quatro capitais da inteligência coletiva de Lévy (1998) nas respostas dos jovens. A saber:

- Capital social: quando se refere ao equipamento como “amigo”, “grito por igualdade” e “lugar para se distrair”;
- Capital cultural: quando declaram o smartphone como sendo “tudo, minha vida”;
- Capital técnico: quando respondem que o aparelho é “uma ferramenta de expressão” ou “uma forma de comunicação”;
- Capital intelectual: quando dizem se tratar de “uma forma de aprendizagem” e “um lugar onde posso me informar”.

Bonilla e Pretto (2011) desvelam que incluir na e para a Sociedade em Rede é utilizar a TDIC para expandir estes capitais. Identificar estes capitais nas respostas dos jovens pode ser considerado um indício da inclusão destes adolescentes na cultura digital.

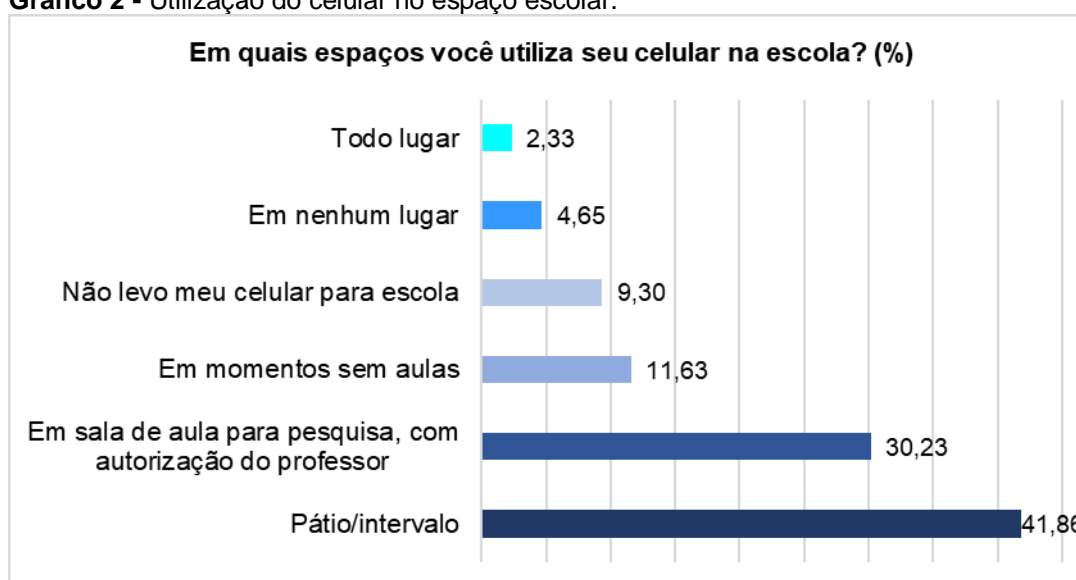
Desta forma, busca-se levantar se a escola também estaria, na visão destes jovens, incluída na cultura digital.

#### 4.3.2 Os jovens falam sobre a integração das TDIC ao currículo

Se, conforme nos aponta Almeida e Silva (2011), a integração das TDIC ao currículo e, conseqüentemente, a inclusão da escola na cultura digital demanda que os agentes da educação (professor, aluno, gestor e comunidade) façam a leitura crítica do mundo digital, o interpretem e “lancem sobre ele suas palavras”, busca-se saber como o acesso à tecnologia acontece dentro do espaço escolar.

Quando questionados sobre como se dá o uso do celular dentro da unidade escolar, os resultados obtidos foram:

**Gráfico 2** - Utilização do celular no espaço escolar.



**Fonte:** A autora

De acordo com os alunos, o uso do celular ocorre, principalmente, em momentos sem aulas (53,48%). A utilização em sala de aula, com autorização do professor e voltada para fins pedagógicos, aparece em seguida (30,23%).

Para aprofundar este dado, foi questionado com qual frequência os professores utilizam os celulares para fins pedagógicos durante as aulas: 48,72% dos alunos disseram que esta utilização raramente acontece, 23,08% dizem que não ocorre nunca ou quase nunca e 15,38% apontam que esta é uma prática frequente.

Há indícios de uma diferença na relação de jovens e adultos no que diz respeito à relação destes sujeitos com a tecnologia. De acordo com Sibilia (2012), o

fato da tecnologia e seus aparatos serem parte integrante da vida destes jovens, os torna “nativos digitais” e isso os faz diferentes dos “imigrantes digitais” que seriam seus pais e professores. A autora aponta para o fato destes “nativos” desmerecerem aqueles que não “navegam” no “oceano da tecnologia”. Residiria, neste zombar, a resistência de professores ainda interagidos em incluírem a tecnologia em seus cotidianos escolares.

Em face a esses dados que apontam pela presença tímida da cultura digital nas salas de aula, entende-se ser relevante perguntar em quais espaços e momentos ocorre a utilização da tecnologia na escola. Para 80,95% dos alunos, essa utilização só ocorre na sala de informática. Novamente, destaca-se que o ambiente da sala de informática da UE deste estudo possui 16 computadores de mesa, mas destes apenas 12 estavam em funcionamento durante a realização desta investigação. A escola conta com uma banda larga ADSL<sup>50</sup> 2Mbps, compartilhada entre o pedagógico e o administrativo. O segundo espaço onde mais se utiliza a tecnologia é o pátio, em momentos sem aulas. A sala de aula aparece com um índice de 4,76%.

Quanto à frequência de utilização da tecnologia na unidade escolar, 71,05% alegam ser rara. Estranhamente, outros 21,05% dizem que o uso da tecnologia é frequente e, outros 7,89% respondem que a utilização nunca acontece no ambiente escolar. Uma vez que o grupo de respondentes faz parte de uma turma com os mesmos professores, não se chega a uma conclusão sobre os motivos que alteram a percepção do aluno quanto ao uso da tecnologia.

Este resultado sinaliza que a cultura digital é pouco presente no currículo em ação na unidade escolar.

Entender que estes jovens têm suas vidas mediadas pela tecnologia em diversos aspectos, incita saber qual a avaliação destes estudantes sobre um espaço escolar que pouco inclui a cultura digital em sua rotina.

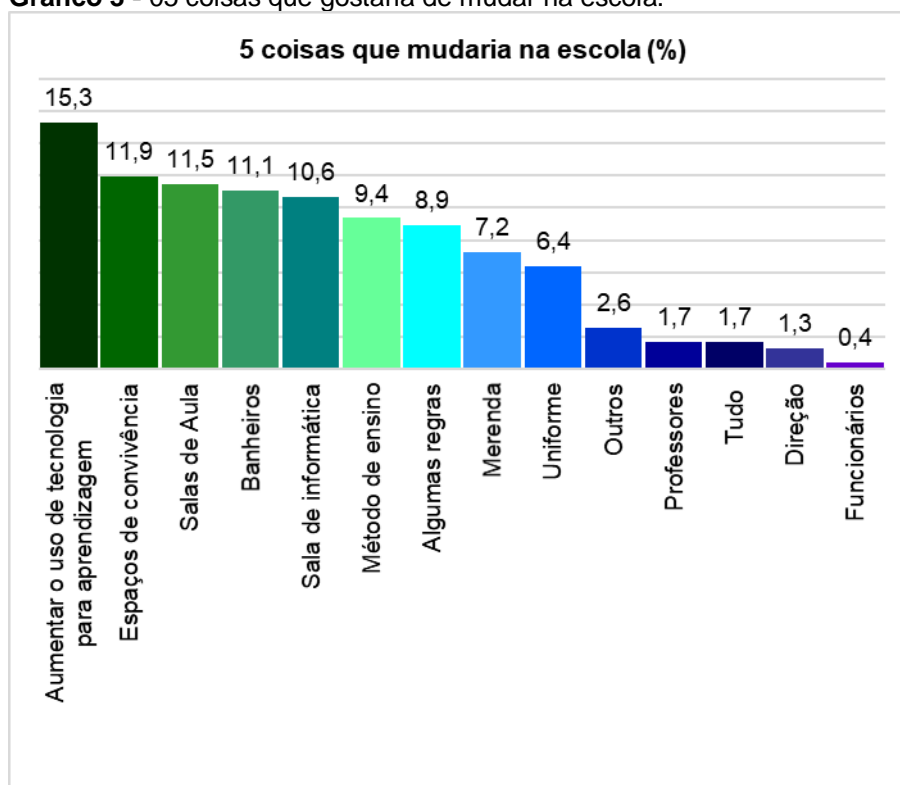
---

<sup>50</sup> ADSL significa *Asymmetric Digital Subscriber Line* (Linha Digital Assimétrica para Assinante). É um tipo de tecnologia que utiliza uma linha telefônica comum para transmissão de dados. O caráter assimétrico está no fato de haver diferença entre as taxas de recebimento (download) e envio (upload). Ademais, neste serviço não há garantia de velocidade de navegação, variando de acordo com a quantidade de usuários que estão conectados.

Quando questionados, 55,26% dos respondentes declaram que a escola é boa ou muito boa, outros 44,74% dizem que é regular. Nenhum aluno julga a escola ruim ou péssima.

Visando esclarecer este ponto e considerando o expressivo número de alunos que respondeu a opção regular em sua avaliação da escola, julga-se importante perguntar o que estes jovens consideram que deveria ser mudado na escola. Ficou definido que cada respondente poderia escolher 5 entre as 14 opções pré-estabelecidas. Abaixo é apresentada a síntese desses resultados:

**Gráfico 3 - 05 coisas que gostaria de mudar na escola.**



**Fonte:** A autora

A inclusão digital da escola é a principal mudança sugerida pelos alunos. Considerando os dois índices que se relacionam à tecnologia e seus aparatos, tem-se um percentual de 25,96%, o que reforça o argumento de Freire (2013) de que ilhar-se não é uma opção.

Há sim, de acordo com o autor, que se estabelecer uma relação da escola com as mídias de forma crítica, construindo um caminho que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e a emancipação dos sujeitos.

As outras três sugestões de mudança no ambiente escolar referem-se ao espaço físico da escola, totalizando 34,47%, divididos de forma equivalente entre mudanças nos espaços de convivência (11,9%), salas de aula (11,5%) e banheiros (11,1%).

Destaca-se que desde o início do ano de 2017, a escola não conta com a quadra poliesportiva, por conta da queda de um muro de arrimo. Este fato pode ter influenciado o resultado da pergunta, uma vez que a quadra é entendida pelos alunos como um espaço de convivência.

Uma vez que a inclusão digital é uma demanda dos alunos e que, conforme nos desvela Freire (2013), uma escola que queira estar à altura das novas exigências sociais e históricas não deve ter “medo” de dialogar com os meios de comunicação e sim utilizá-los de forma que contribuam para a formação dos alunos, foi questionado como se dá o uso da tecnologia por este grupo de jovens. Baseados na pesquisa TIC Educação 2016, foi realizado o levantamento sobre como estes utilizam a internet, conforme os resultados a seguir

**Tabela 8** - Perfil do grupo para utilização da internet.

SOBRE A UTILIZAÇÃO DA REDE	Sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca	Índice das classes D e E apresentados pela pesquisa TIC Educação 2016	Diferença percentual entre o índice "sempre" e o "TIC 2016"
Pesquisa na internet para fazer trabalhos da escola	81,6	18,4	0,0	78	3,6
Pesquisa na internet por curiosidade ou vontade própria	31,6	68,4	0,0	59	-27,4
Lê ou assiste a notícias on-line	18,4	52,6	28,9	41	-22,6
Usa mapas on-line	15,8	44,7	39,5	20	-4,2
Envia mensagens instantâneas	84,2	13,2	2,6	72	12,2
Usa redes sociais	89,5	10,5	0,0	74	15,5
Conversa por chamada de vídeo	28,9	36,8	34,2	22	6,9
Posta na internet uma foto ou vídeo em que aparece	39,5	44,7	15,8	53	-13,5
Compartilha na internet um texto, imagem ou vídeo	52,6	28,9	18,4	47	5,6
Posta na internet um texto, imagem ou vídeo de autoria própria	21,1	42,1	36,8	38	-16,9
Posta ou compartilha na internet o lugar onde esta	13,2	34,2	52,6	29	-15,8
Assiste a vídeos, programas, filmes ou séries on-line	76,3	18,4	5,3	54	22,3
Ouve música on-line	76,3	15,8	7,9	48	28,3
Joga on-line, não conectado com outros jogadores	44,7	34,2	21,1	32	12,7
Joga on-line, conectado com outros jogadores	57,9	21,1	21,1	27	30,9
Baixa aplicativos	65,8	31,6	2,6	66	-0,2
Baixa músicas ou filmes	71,1	26,3	2,6	54	17,1
Realiza compras on-line	13,2	28,9	57,9	5	8,2

**Fonte:** Elaborada pela autora com base nos questionários e na pesquisa TIC 2016.

A análise dos resultados deste questionário em comparação com os dados apresentados pela pesquisa TIC Educação 2016 sugere que o grupo participante do estudo guarda um perfil que tende a interagir. Desta forma, embora sejam “incluídos digitais”, não estão “incluídos na cultura digital”. Nota-se, por exemplo, que em categorias que questionam a participação/colaboração na produção de conteúdo, o grupo, invariavelmente, está abaixo da média. Quando questionados sobre a busca de informação por curiosidade ou vontade própria, o grupo está

27,4% abaixo do índice apresentado pela pesquisa para o grupo social das classes D e E.

De acordo com Almeida e Silva (2011), a inclusão na cultura digital pressupõe autonomia e visão crítica, uma vez que, ao tornar-se interagente, o sujeito passa para a condição de produtor de conhecimento, participando ativamente do processo da construção do seu saber.

O percentual de acesso a notícias online é 22,6% menor neste grupo. A divulgação e/ou compartilhamento de material de autoria própria é 16,9% menor.

O uso recreativo da rede, entretanto, como baixar música, assistir filmes ou séries, redes sociais e jogos online, é superior neste grupo quando comparado ao perfil das classes D e E, apresentados na TIC Educação 2016.

Cabe destacar que, quando observado o compartilhamento de produção texto, imagem ou vídeo, cuja autoria não é dos membros deste grupo, os respondentes estão acima do índice apresentado na TIC. Este dado levanta suspeitas sobre o quanto estes jovens passaram, efetivamente, a ter uma palavra própria (MARTÍN-BARBERO, 2014) e o quanto caminharam rumo ao perfil interagente, deixando para trás a consciência mágica e ingênua (MARTÍN-BARBERO, 2014).

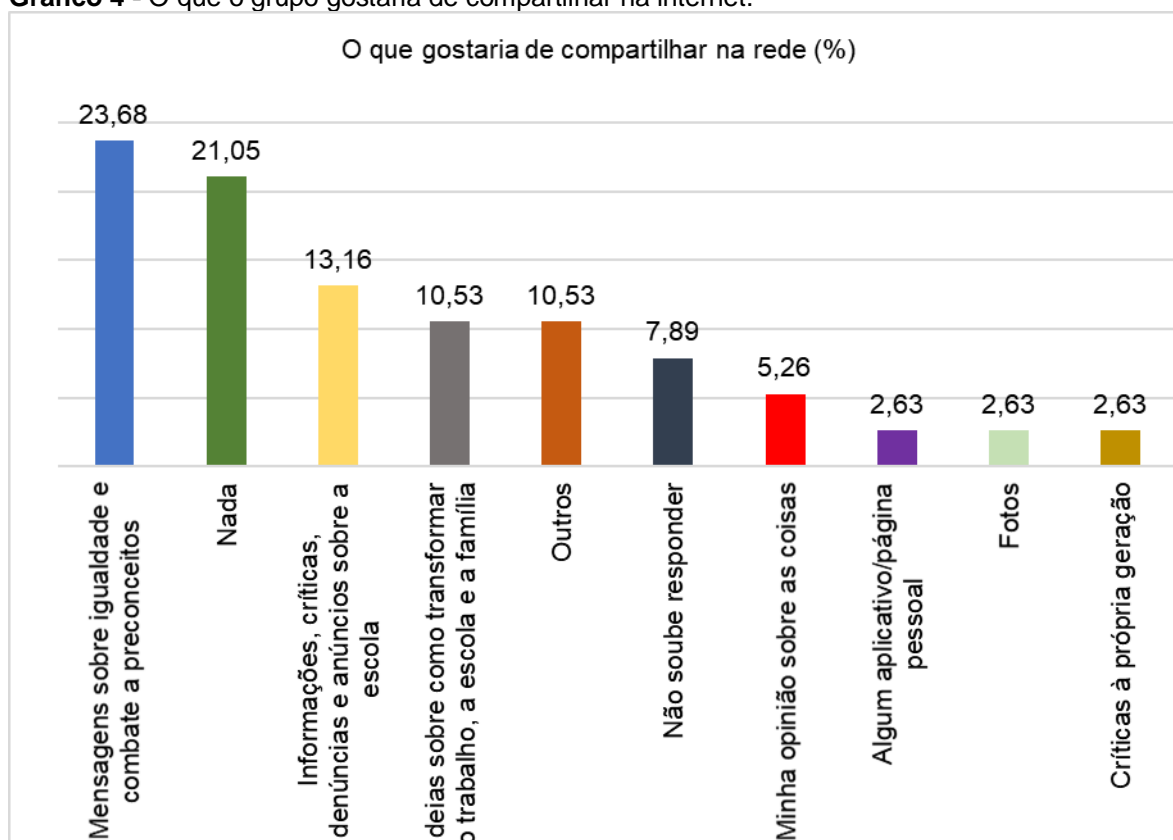
Não foi possível identificar a presença dos capitais da inteligência coletiva (LÉVY, 1998) nestas respostas.

### 4.3.3 Os jovens falam sobre autoria e seus espaços

A inclusão na cultura digital pressupõe que o sujeito se reconheça como autor. De acordo com Leitão (2011), este reconhecimento da autoria leva o indivíduo a assumir a responsabilidade e a capacidade de transformação da realidade. Uma vez que os questionários apresentaram um resultado abaixo do esperado para o compartilhamento de material de autoria, busca-se questionar o grupo quanto ao que estes jovens gostariam de compartilhar na internet.

Foi proposta uma questão aberta para que os jovens pudessem relacionar aquilo que gostariam de tornar público por meio da rede. As respostas destes foram sintetizadas no gráfico a seguir:

**Gráfico 4** - O que o grupo gostaria de compartilhar na internet.



Fonte: A autora

A maior frequência de respostas (23,68%) remete à vontade de compartilhar na rede “mensagens sobre igualdade e combate ao preconceito”, destacando-se o combate ao racismo, homofobia e o apoio a causa feminista. A inclinação por

compartilhar mensagens de combate à violência – física ou verbal – pode ser reflexo dos dados apresentados pela SSP (2016) que inclui o bairro de Heliópolis, onde se localiza a escola e mora a maioria dos alunos, entre os mais violentos do município de São Paulo.

Quase um terço dos jovens não souberam responder ou alegaram não querer compartilhar nada (28,95%). Este resultado pode ser lido como um indicativo de um perfil mais interagido do que interagente e reforçam a percepção de que uma parte destes jovens não reconhece a palavra própria (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Desta forma, volta-se o olhar para a emancipação do aluno, considerando que esta emancipação do sujeito prescinde de um ambiente que favoreça sua participação (ALMEIDA; SILVA, 2014) e que esta importância do ato de participar é defendida desde os primórdios da história da humanidade (SAAR, 2014).

Conforme apontado, na Sociedade em Rede a participação passa pela capacidade do sujeito de assumir a condição de interagente na cultura digital (PRIMO, 2002). Neste sentido, os dados avaliados até este momento sugerem que o caminho para a emancipação destes jovens ainda é longo.

As respostas destes jovens indicam um perfil interagido no espaço virtual. Assume-se como verdadeira a afirmativa de que as vidas destes sujeitos são mediadas pela tecnologia e que sua formação social é influenciada pelas mídias. Diante disso, passa-se a observar se este perfil interagido se repetia em outras dimensões da vida deste sujeito.

Ao perguntar sobre como os alunos avaliam sua participação na escola, 54,05% dos alunos declaram que participam menos do que gostariam e outros 37,84% informam que participam ativamente. Destacam-se, neste ponto, algumas observações dos alunos:

R1: Sou bem participativa em tudo, gosto muito de ajudar a escola, afinal devo tudo a ela.

R12: Ah, mais ou menos né, depende, eu participo de quase tudo que tem, mas é difícil ter.

R28: Prestar atenção sempre na aula.

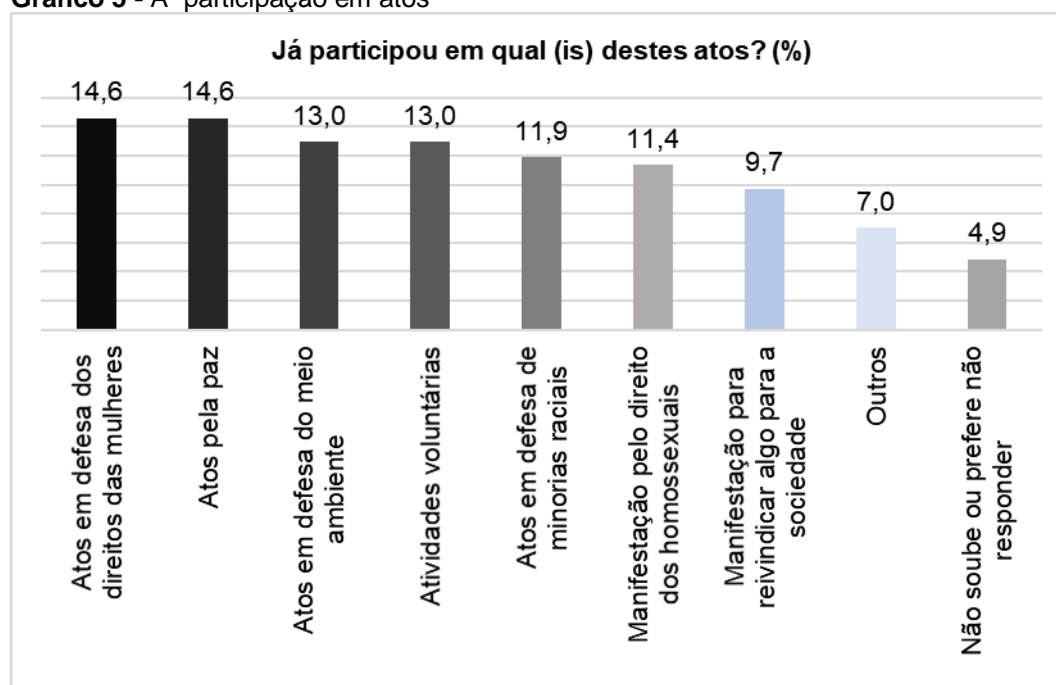
Diante do argumento levantado pelo respondente aqui nomeado R28, entende-se ser importante analisar a visão dos alunos sobre o que era participação. Foi solicitado, então, para que relacionassem em quais projetos eles participaram.

Os maiores índices de resposta foram: 43,2% dos alunos não souberam responder onde sua participação se efetivava na escola; 10,8% declararam sua participação no mutirão para melhorias no espaço físico como o momento em que se sentiram atuantes; 8,1% dos alunos escolheram a colaboração na organização e realização de eventos na escola (festas, palestras, apresentações); e outros 8,1% entenderam que sua participação se deu na construção e manutenção de aplicativos, blog e redes sociais da escola. Cunha (2016) sugere que a adoção de projetos amparados pela mídia na educação potencializa a autoria e a participação.

Perguntou-se aos alunos sobre quais projetos/sugestões foram propostos por eles. Entre as respostas, destaca-se que 67,6% não souberam ou preferiram não responder; 8,1% declararam a construção das redes sociais da escola; 8,1% citaram projetos que se propõem a alterar o espaço físico da escola; e 5,4% citaram eventos realizados na UE.

Passou-se a análise de como o jovem percebe sua participação na sociedade, para além dos muros da escola. Obteve-se o seguinte cenário:

**Gráfico 5** - A participação em atos



Fonte: A autora

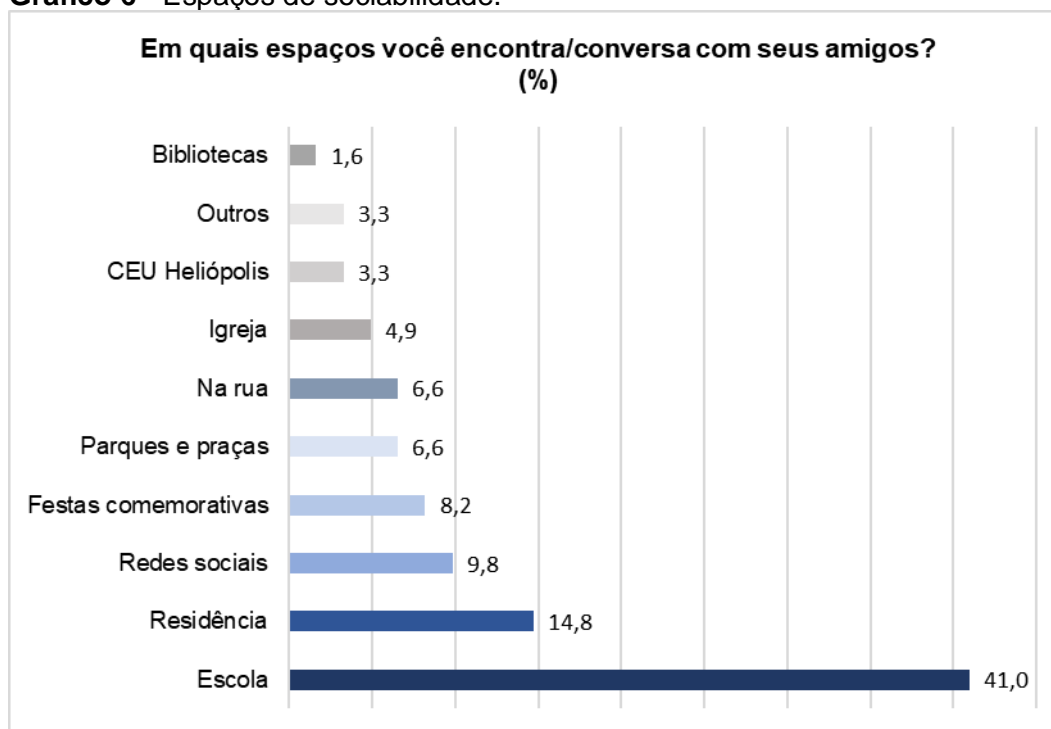
As maiores frequências de participação declaradas pelos alunos são em atos pela defesa dos direitos das mulheres (14,6%) e em atos pela paz (14,6%).

Presume-se que este resultado é reflexo da atividade do coletivo de mulheres atuantes na UNAS e, também, da realização anual da caminhada pela paz, evento que ocorre no bairro desde o ano de 1999.

Ainda quanto à avaliação dos alunos sobre sua participação na escola, chamou a atenção a fala da Respondente R1, que afirma participar ativamente na escola, pois “deve tudo” à instituição. Depreende-se desta fala uma relação de gratidão e uma atribuição de um papel de destaque à unidade escolar. Vê-se, nesta fala, uma evidência daquilo que desvela Dayrell (2007), ao destacar sobre os contornos que a escola recebe no contexto da periferia. A simbologia dada à instituição vai além do espaço onde se constrói o conhecimento. Conforme descrito por Novaes (apud FREITAS, 2003), os jovens, em situação de vulnerabilidade social, atribuem à escola o título de instituição mais confiável e um lugar onde se encontra amigos e se desenvolve a sociabilidade.

Ainda que a escola ganhe esses novos contornos em comunidades periféricas, as respostas destes jovens sugerem que eles também têm suas vidas atravessadas pela tecnologia. Sendo assim, conforme aponta Green e Bigum (1995), também ali há o deslocamento do contexto socializador da escola para a mídia eletrônica de massa, que funciona como importante influenciadora na construção da identidade destes jovens.

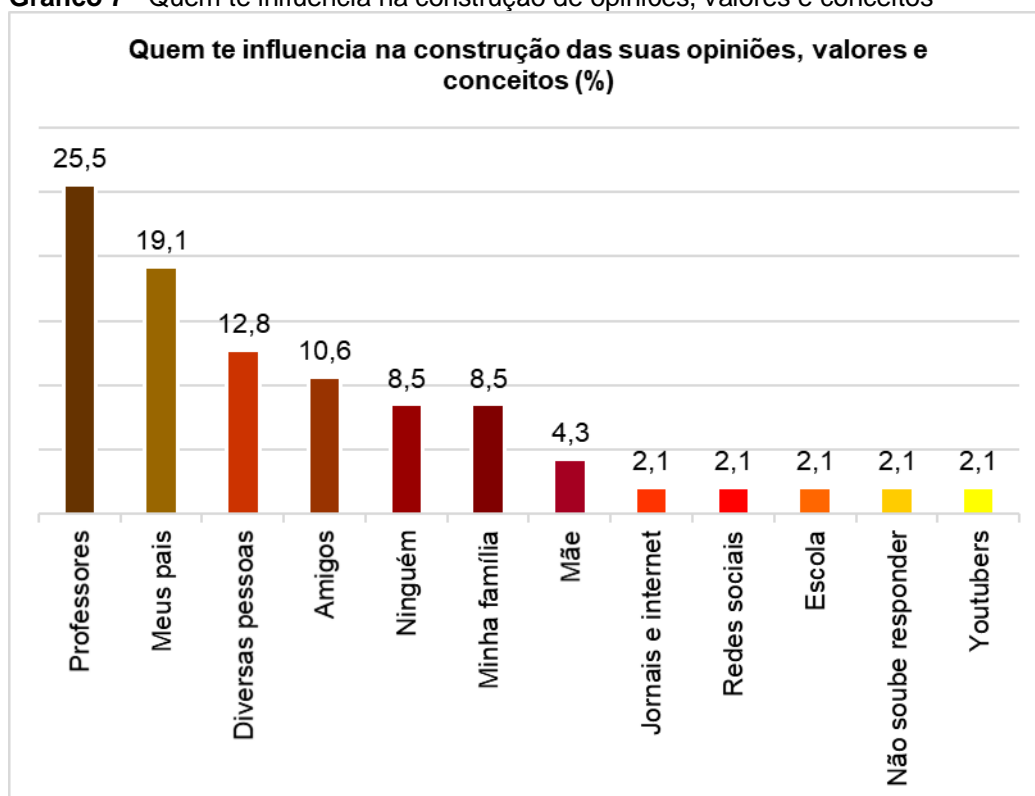
Diante disso, passa-se a perguntar ao grupo sobre os espaços e momentos em que este processo de sociabilidade se dá. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir:

**Gráfico 6 - Espaços de sociabilidade.**

Fonte: A autora

Corroborando com Dayrell (2007), quando o autor discorre sobre o fato de que o espaço escolar de localidades em que não há presença de equipamentos públicos e de lazer ter ampliada a sua dimensão no processo de sociabilização do sujeito, os respondentes deste questionário apontam a escola como principal espaço de socialização (41%). Os alunos declaram, ainda, encontrar/receber os amigos em suas residências e, em terceiro lugar, as redes sociais são citadas como o espaço onde se efetiva a sociabilização destes sujeitos, indo ao encontro da afirmação de Green e Bigum (1995) quanto ao deslocamento do contexto socializador do sujeito, que antes tinha a escola como principal local de socialização e que, na contemporaneidade, encontra no espaço virtual um lugar favorável para esta prática. Este fato reforça a afirmativa de Santaella (2004) e Almeida e Silva (2014) quanto à influência das TDIC na vida cotidiana e no processo de sociabilização do sujeito contemporâneo.

Questionados sobre quem os influencia na formação das suas opiniões, valores e conceitos, uma vez que a PP da escola declara como a instituição responsável por esta formação, obteve-se os seguintes resultados:

**Gráfico 7** - Quem te influencia na construção de opiniões, valores e conceitos

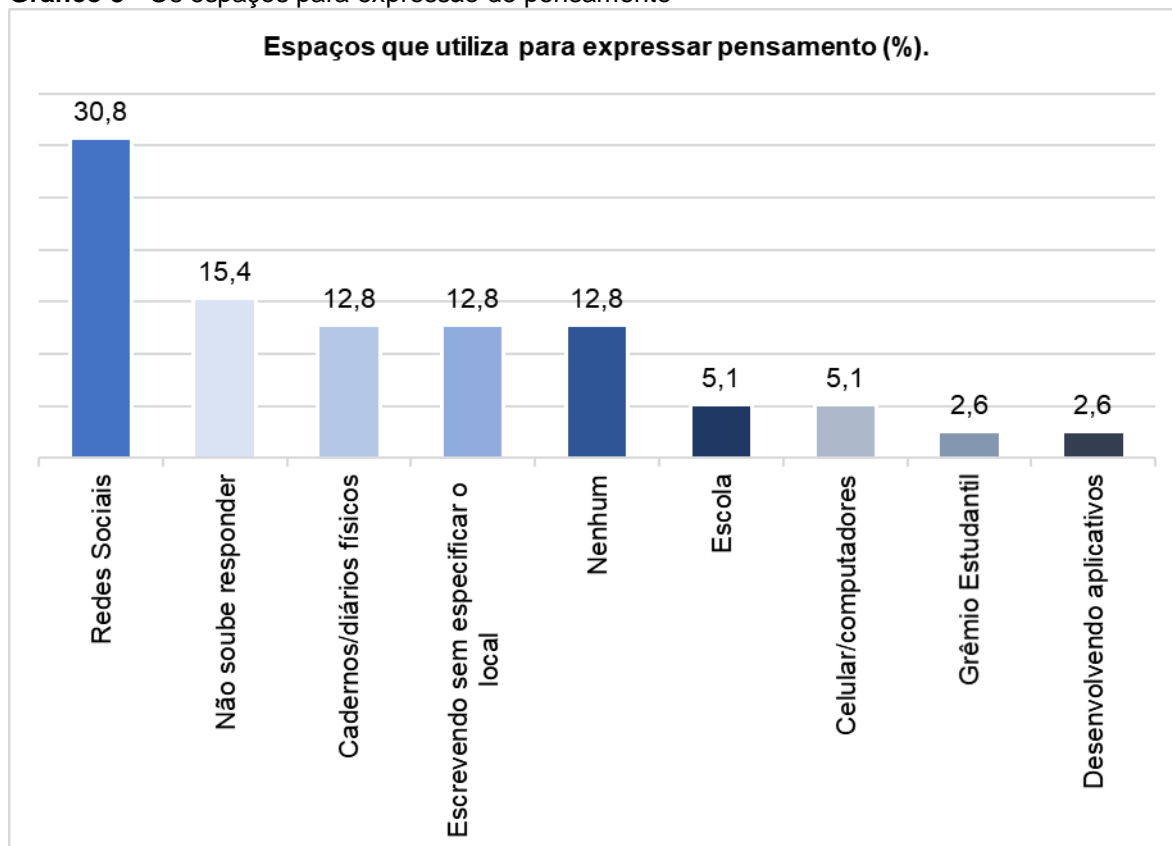
Fonte: A autora

A escola aparece como a principal responsável pela construção de opiniões, valores e conceito (27,6%), sendo que alguns personificam esta influência na figura do professor (25,5%), outros atribuem essa influência à própria instituição (2,1%).

Os alunos foram questionados sobre como se estabelecem suas relações com os professores. Quanto a esta questão, 55,26% declaram possuir uma relação “normal, com problemas específicos com alguns professores”; 42,10% dizem ter uma relação “boa, de compreensão, aprendizagem e respeito”; e, outros 2,63% informam que têm uma “boa relação”. Nenhum aluno disse ter uma relação “ruim ou péssima” com seus professores. Não foi identificado o que aponta Silva (1995), ao sugerir que, por conta de grandes diferenças geracionais e culturais, os atores da ecologia escolar podem enxergar o outro como um alienígena.

Ao serem questionados sobre os espaços que utilizam para expressar suas opiniões, os respondentes deram as seguintes respostas:

**Gráfico 8** - Os espaços para expressão de pensamento



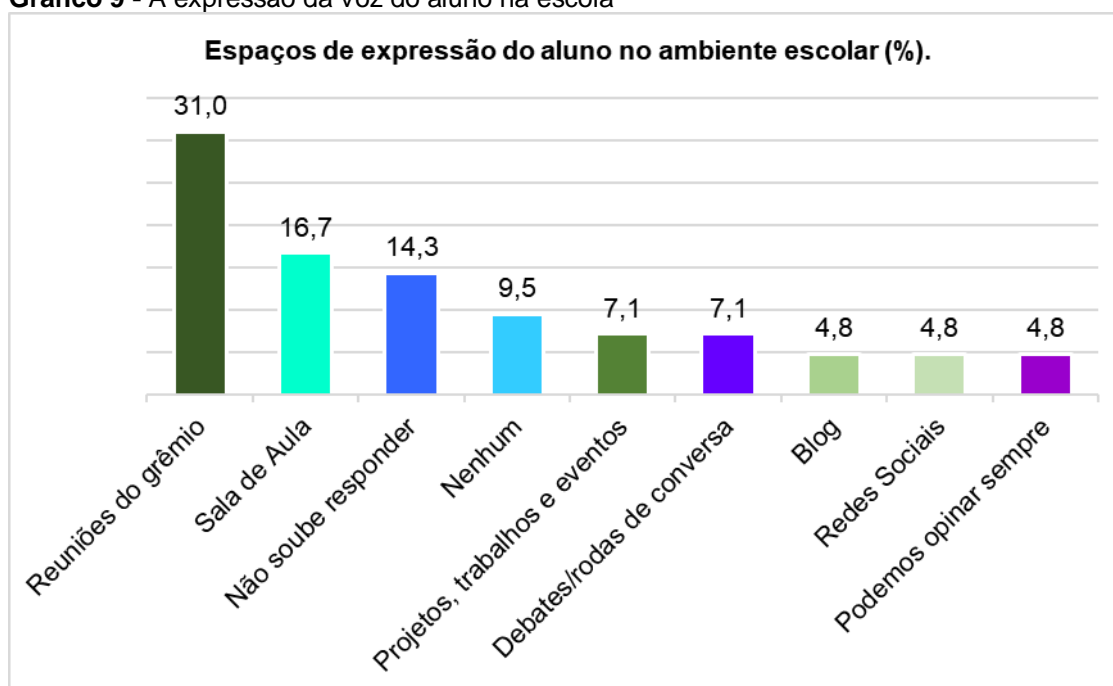
Fonte: A autora

Nesta questão aberta, para 31% dos respondentes, o principal espaço utilizado para expressar suas opiniões e pensamentos são as redes sociais (Facebook, Instagram, Amino, WhatsApp, Twitter e YouTube). Este dado vai ao encontro do que aponta os autores sobre a potencialização da voz do sujeito por meio da tecnologia (ALMEIDA; SILVA, 2014), (AMARAL, 2016). Outros 13% responderam que expressam suas ideias em cadernos ou diários físicos, e 13% relataram que escrevem, mas não especificam o local onde executam esta ação.

Destaca-se nesta questão o fato de que 13% dos jovens responderam não existirem espaços disponíveis para a expressão da sua opinião, o que pode apontar para o silenciamento da voz destes estudantes, ou ainda, indicar uma postura mais interagida, uma vez que não produzem ou interagem ativamente com a informação.

Passou-se, então, ao questionamento sobre quais espaços para opinião e participação o aluno tem na escola. O resultado da questão foi condensado no gráfico a seguir:

**Gráfico 9** - A expressão da voz do aluno na escola



Fonte: A autora

O grêmio é apontado como principal espaço de expressão dos jovens. Cabe ressaltar que houve uma reestruturação na visão desta organização, uma vez que, de acordo com os alunos, até o ano de 2017, os representantes de sala e do grêmio só eram responsáveis pela distribuição de livros (cada série do ensino fundamental conta com um conjunto de 40 livros didáticos para cada disciplina e, desta forma, a cada aula, estes livros são utilizados por uma turma), repasse de alguns comunicados ou colheita de assinatura em alguns documentos.

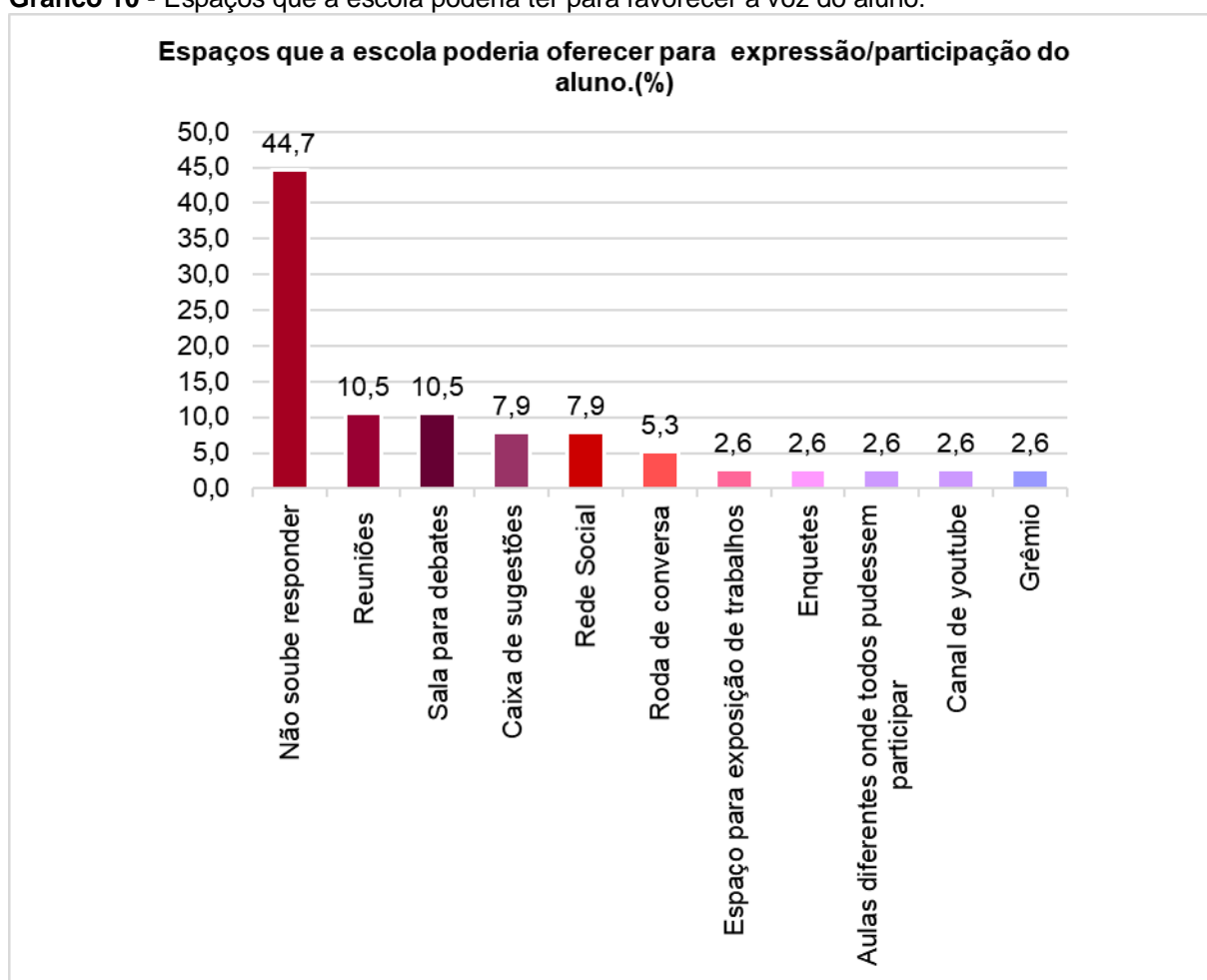
A sala de aula aparece como o segundo espaço para expressão de voz (17%). O Blog e as redes sociais da escola aparecem em seguida, somando 13%. Destaca-se que 14% dos alunos não souberam responder a questão.

Um dos jovens, aqui nomeado por R.36, declara que: "Os alunos sempre debatem sobre sua opinião e, sempre que possível, querem colocá-las em prática.... Mas, às vezes, a voz do aluno não é ouvida". Esta fala sugere que a escuta

sensível (FREIRE, 1996), fundamental para que se estabeleça um diálogo, não acontece com frequência no espaço escolar.

Diante do resultado, foi questionado sobre quais espaços a escola poderia oferecer para que os alunos emitissem suas opiniões ou participassem na construção de conteúdo. A síntese das respostas é apresentada no gráfico a seguir:

**Gráfico 10** - Espaços que a escola poderia ter para favorecer a voz do aluno.



Fonte: A autora

Entre os respondentes, 45% não souberam responder/sugerir espaços para a expressão da voz ou opinião dos alunos. Este dado reforça a hipótese de que estes jovens apresentam uma postura interagida não só em sua atuação na cultura digital, mas também em sua experiência escolar.

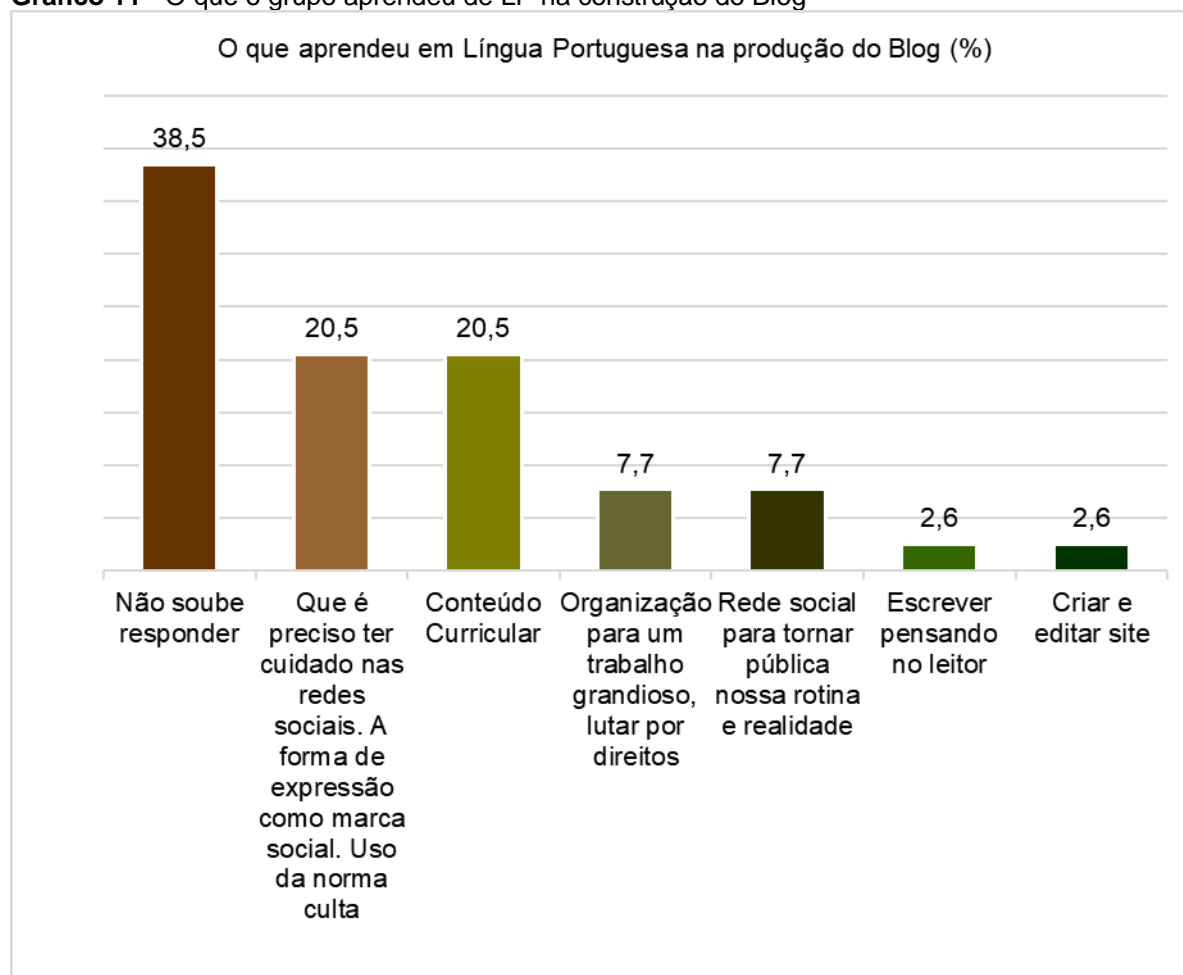
Entre os pesquisados, 11 jovens (28,20%) apontaram a possibilidade da realização de reuniões, ou a existência de um espaço para debates, ou a realização de rodas de conversa como uma boa alternativa para a expressão de voz.

As redes sociais apresentaram o percentual de 10,25%. Este resultado pode indicar uma tendência do jovem em separar a escola da cultura digital, atribuindo à instituição um carácter mais analógico.

#### 4.3.4 Os jovens relacionam os aprendizados

A pergunta sobre o que estes jovens aprenderam em Língua Portuguesa, durante o projeto da construção do blog, uma vez que se tratava de uma atividade desenvolvida dentro do ambiente escolar, apresentou as respostas compiladas no gráfico a seguir:

**Gráfico 11** - O que o grupo aprendeu de LP na construção do Blog



Fonte: A autora

Quase 40% dos alunos não souberam responder o que aprenderam. Outros 20% dos respondentes afirmaram ter aprendido conteúdos previstos no currículo

prescrito, tais como: figuras de linguagem, interpretação de texto, classes gramaticais, tempos e modos verbais e análise sintática.

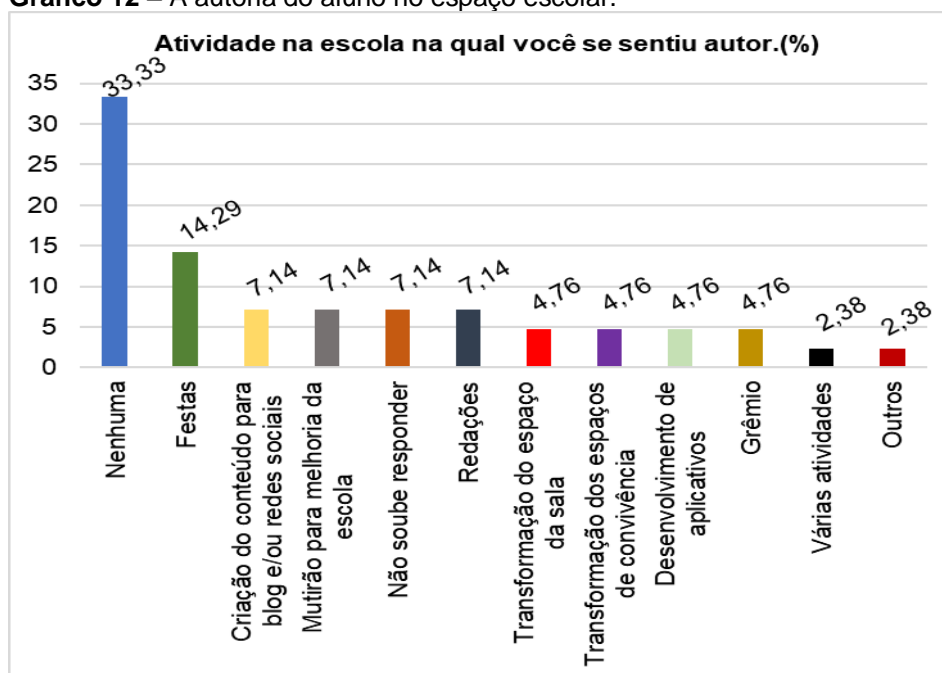
Destaca-se, nesta questão, o fato de 20% dos jovens afirmarem ter aprendido sobre o cuidado que se deve ter ao publicar ou compartilhar conteúdo na internet. Este dado pode servir como um indicador da formação de um olhar crítico e, por consequência, para um princípio de migração da condição de interagido para interagente.

Retomando o que nos desvela Martín-Barbero (2014), a descoberta da palavra própria é consequência da passagem da consciência mágica e ingênua à consciência crítica. De acordo como autor, é neste processo de dizer sua palavra que o homem penetra a própria trama do processo histórico.

Os jovens que declararam adotar uma postura mais criteriosa e cuidadosa na publicação e compartilhamento de dados apresentam sinais de desenvolvimento progressivo de uma leitura crítica do mundo para, a partir daí, colocarem nele suas palavras (ALMEIDA; SILVA, 2014).

O questionário pediu aos jovens que relacionassem situações em que se sentiram autores durante a sua experiência escolar. O resultado está exposto a seguir:

**Gráfico 12 – A autoria do aluno no espaço escolar.**



Fonte: A autora

O percentual de jovens que declararam nunca terem se sentido autores nas atividades escolares foi bastante expressivo, um pouco mais de um terço (33,3%). Este dado sugere que o currículo efetivado na escola não favorece a participação e o perfil autoral deste jovem.

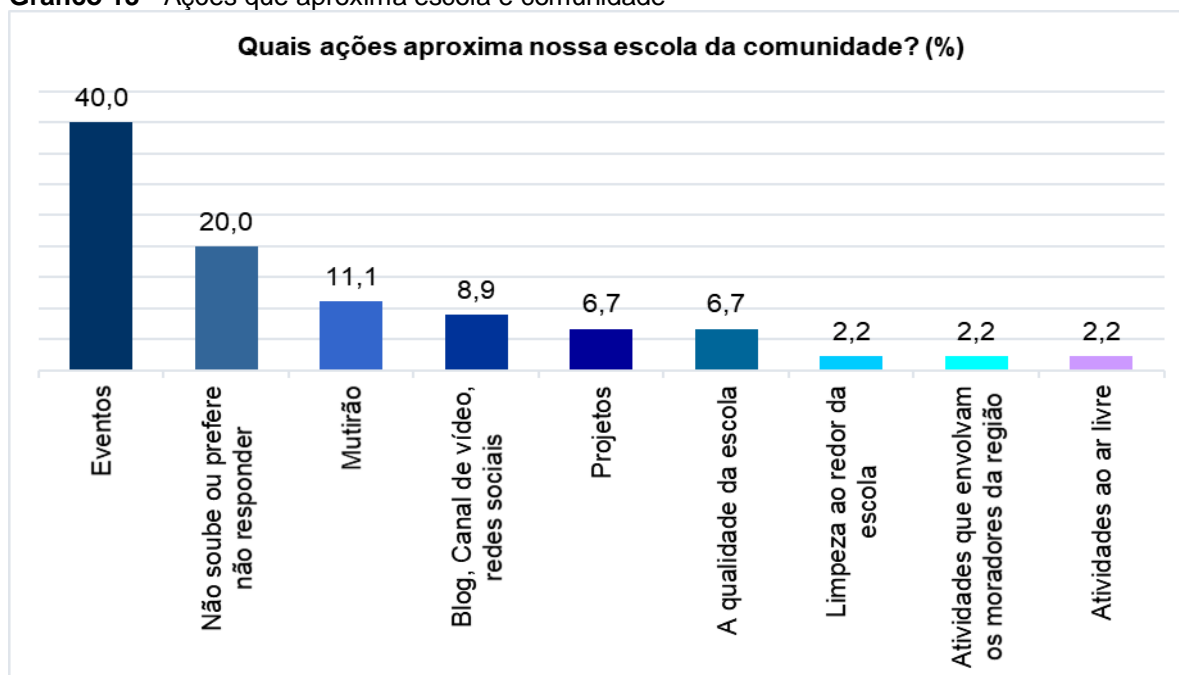
Destaca-se nas respostas, os alunos apontarem que se sentem autores em atividades como, por exemplo, a realização de festas (14,29%). O grupo de respondentes sinalizou que, entre 2010 e 2016, a escola não realizou eventos abertos à comunidade, ainda que a PP da unidade escolar declare que, entre os seus principais objetivos, está a aproximação da escola com a comunidade.

A criação do blog e dos perfis em redes sociais para a escola aparece como terceira opção para os alunos (7,14%).

Cabe ressaltar que a mudança no espaço físico escolar – seja em espaços de convivência, salas de aula, jardins e área externa – tem destaque neste índice. Ao somarmos as respostas, 16,67% dos alunos se sentem autores ao proporem e efetivarem mudanças no espaço escolar.

Entendendo que a migração de condição de interagido para interagente prescinde da participação do sujeito, os alunos foram questionados sobre qual ou quais ações, na avaliação deles, aproximam a escola da comunidade.

**Gráfico 13 - Ações que aproxima escola e comunidade**



Fonte: A autora

Os eventos abertos à comunidade aparecem, na visão dos alunos, como o principal mecanismo que aproxima escola e comunidade (40%). Entretanto, cabe destacar que 20% dos alunos não conseguiram ou preferiram não responder a questão. O blog é apontado por 9% dos alunos como uma boa forma de aproximar a unidade escolar com a comunidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta investigação foi analisar caminhos possíveis para a construção de espaços virtuais de autoria, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, a fim de verificar se esta participação favoreceria o desenvolvimento do perfil de interagente na cultura digital.

Como objetivos específicos, o estudo analisa:

- A proposta pedagógica (PP) da unidade de ensino (UE) onde é realizada a pesquisa, a fim de identificar a abordagem e a promoção de espaços – tecnológicos ou não – de autoria para alunos.
- O perfil dos alunos em relação ao uso de TDIC, seu papel autoral na escola e na comunidade, buscando identificar como interagem.
- A trajetória de uma turma de estudantes de 8º e 9º anos do ensino fundamental II, ao longo das atividades da disciplina de Língua Portuguesa, na criação do blog e de perfis em redes sociais de uma escola estadual do município de São Paulo.

Nesta observação, constata-se que a proposta pedagógica, que data de 2014, não contempla a cultura digital, a inclusão digital e adota um olhar conservador quanto à emancipação dos jovens. Ainda que faça menção ao acompanhamento do currículo prescrito, há indícios de que o currículo moldado e o currículo em ação (SACRISTÁN, 1998) não consideram o contexto social destes jovens, que têm suas vidas atravessadas pela tecnologia e pelas mídias digitais em diversos aspectos.

Quanto à questão problema desta investigação que busca analisar se a criação de espaços virtuais de autoria, no processo de aprendizado escolarizado, pode favorecer a migração do sujeito de interagido para interagente na cultura digital, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de que a proposta de construção conste nos currículos moldado e em ação. Ao não fazer parte das diretrizes e orientações curriculares, o projeto de construção de um espaço de autoria não atinge sua potencialidade, pois é visto como uma ação pontual e descontextualizada da realidade escolar. A iniciativa tem seus resultados restritos ao seu grupo de participantes.

Ademais, a observação realizada nesta pesquisa sugere que a própria escola figura entre os grupos de interagidos e, por vezes, apresenta resistência às novas possibilidades que a cultura digital traz. Há um temor no deslocamento do contexto socializador da escola para as mídias digitais e isso, por vezes, corrobora para que a instituição se marginalize desta cultura.

Ainda que seja possível identificar indícios de um olhar mais crítico e um princípio de emancipação nos alunos envolvidos, não se pode estender este resultado a todo o corpo estudantil. Isto nos aponta para a necessidade de ações que incluam a cultura digital nos currículos e cotidianos da escola. Há uma relação bidirecional, uma vez que a escola precisa ser incluída na cultura digital e a cultura digital, por sua vez, precisa ser incluída na escola. Para tanto são necessárias políticas públicas que assegurem as condições técnicas e pedagógicas, a capacitação de professores e funcionários e a conscientização de todos os atores sobre a importância desta capacidade de ler criticamente o mundo e colocar nele suas palavras (FREIRE, 2011) e, para além disso, o emprego destas novas ferramentas para esta leitura e escrita (ALMEIDA; SILVA, 2011).

O ruir dos muros da escola é uma quase exigência da cultura digital. Mas, ainda que haja o deslocamento do contexto socializador da escola para as mídias digitais, isto não significa que esta instituição perde sua importância ou razão de ser. Ao contrário, entre os menos favorecidos, a escola é descrita com a instituição mais confiável. O espaço escolar é, para estes jovens, o lugar onde encontra amigos, referências, segurança e a chance de um futuro diferente da realidade que experenciam. Apartar-se da cultura digital, descolar-se do contexto social destes jovens, é favorecer o argumento daqueles que desqualificam o espaço escolar. É mostrar-se desatualizada, inerte e frágil. É deixar escondida a força que a instituição tem, a voz dos seus atores. É não resistir e aceitar definhir.

Esta investigação, para além do acompanhamento da construção de um blog, procura enfatizar a importância da inclusão do jovem em situação de vulnerabilidade, destacando que na Sociedade em Rede, este saber participar criticamente é condição *sine qua non* para que o sujeito esteja, de fato, incluído.

Como pesquisa participante, este estudo trata da dimensão social da inclusão digital e busca contribuir para a construção progressiva de um saber que poderá ser compartilhado. Durante o processo de investigação e na interação com os

participantes, pude conhecer seus cotidianos, processos, estruturas, um código de ética silencioso, mas bastante potente. Pudemos confirmar o que nos desvela Freire, quando diz que neste modo de intervenção educa-se discente e docente. Aprendemos.

Um cenário positivo se desenha na unidade de ensino. A participação do aluno é mais frequente. A proposta pedagógica está sendo reescrita com a ajuda de professores, funcionários, direção, alunos e pais. Existem grupos de trabalhos, ordenados pelos próprios educandos, discutindo e propondo ações para temas diversos, tais como:

Discussões sobre o respeito à diversidade e *bullying*; campanha de arrecadação solidária de roupas, brinquedos e alimentos; elaboração de carta aberta solicitando à administração regional a manutenção dos arredores da escola; divulgação do blog como fonte de informação e discussão para toda a comunidade; busca de alternativas para reforço de conteúdos escolares nos quais o grupo apresentava dificuldades mais aparentes; construção coletiva de conteúdo em plataforma; proposta de alterações no ambiente físico da escola, uma vez que os alunos começam a reconhecer aquele espaço como seu.

A organização das equipes, a elaboração conjunta do manifesto, a seleção das áreas do blog e as linguagens audiovisual e hipermidiática empregadas para a comunicação, bem como sua visibilidade para além dos muros da escola são indicadores que evidenciam a promoção de um espaço democrático para a autoria e divulgação da voz dos jovens alunos. Assim, esta pesquisa alcança seus objetivos, de analisar a trajetória de um grupo de alunos do 8º e 9º ano, ao longo do projeto colaborativo de construção do espaço de autoria.

Segundo Dewey (apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010), se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado. Os participantes deste trabalho foram protagonistas desta experiência. É um início.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n. 5 e 6, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000068&pid=S1413-7372200500030002200001&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000068&pid=S1413-7372200500030002200001&lng=es)>. Acesso em: fev. de 2018.
- ALMEIDA, M. E. *Informática e formação de professores*. Secretaria de Educação e Distância. Brasília: Ministério da Educação. Seed, 2000.
- ALMEIDA, M.E.B; SILVA, M.G.M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 7. n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: março de 2018.
- ALMEIDA, F.J; SILVA, M.G.M. O currículo como direito e a cultura digital; *Revista E-Curriculum*. São Paulo, 12 (maio-outubro), 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/oa?id=76632206008>>. Acesso em: março de 2018.
- AMARAL, I. *Redes Sociais na Internet – Sociabilidades Emergentes*. Covilhã, Portugal: Ed. LabCom.IFP, 2016.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas* São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- ANDRADE, M da S. *A educação na sociedade do conhecimento: ideologia e ideólogos*. 2007. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2005\\_1-144-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-144-ME.pdf)>. Acesso em set. de 2017.
- APPLE, M.W. *Official Knowledge*. New York: Routledge, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e Currículo*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e Currículo*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. *Escolas Democráticas*. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar*. *Revista Isto é*, São Paulo, n.21, jan. 2016. Entrevista a Adriana Prado. Disponível em: <[https://istoe.com.br/102755\\_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+/](https://istoe.com.br/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+/)>. Acesso em: novembro de 2017.

BESKOW, C. A. *Comunicação, educação e inclusão digital: quem “tá ligado” na escola estadual paulista?*. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-19052009-162417/pt-br.php>>.

BONILLA, M. H. S; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidade em curso. In: BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. de L.(org.) *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador, BA. EDUFBA, 2011. p. 23-48.

BONILLA, M; PRETTO, N. *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011.

BONILLA, M. H.S.; SOUZA, J.S. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. de L.(org.) *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador, BA. EDUFBA, 2011. p. 91-107.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes 1998.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M.C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista Ed. Popular*, Uberlândia, MG, V. 6, 2007, p. 51-62. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: dez. de 2017.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Casa civil. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: dez. de 2017

BRASIL. Lei nº9.998, de 17 de agosto de 2000. Institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações. *Fundo de universalização dos serviços de telecomunicações – Fust*. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9998.htm)>. Acesso em: dez. de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: dez.de 2017

BRASIL. MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. *Ações governamentais em inclusão digital – análise de utilização do fust*. Brasília: Secretaria de Telecomunicações

Departamento de Serviços e de Universalização de Telecomunicações, 2006. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId>>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Ministério das Comunicações. *Um plano nacional para banda larga: o Brasil em alta velocidade*. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/wp-content/uploads/2009/11/obrasil-em-alta-velocidade1.pdf>>. Acesso em: abr. 2018

BRASIL. Censo Escolar 2015. Brasília: INEP/Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: mar. de 2018

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Pesquisa nacional de amostra de domicílios contínua. Brasília, 2016. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad\\_cotnua/default.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_cotnua/default.shtm)>. Acesso em: maio de 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: abril de 2018.

BRIZA, L. Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar. *Revista Nova Escola*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/453/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar>>. Acesso em: mar. de 2018.

BRUM, L. da S. A interação entre autor/texto/leitor nas práticas de leitura do ensino médio. *Revista Novas Letras*, Rio Grande do Sul, Edição 2012. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/revistanovasletras/edicao-2012/a-interacao-entre-autor-texto-leitor-nas-praticas-de-leitura-do-ensino-medio>>. Acesso em: abril de 2018

CAMPELO, S. R.S; *Adolescência, pobreza e inclusão digital: práticas discursivas e identidades (re) construídas no espaço virtual*. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, BSB. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17777>>. Acesso em: julho de 2017.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. *A Sociedade em Rede*. Do conhecimento à ação política. Portugal: Imprensa Nacional, 2005.

CECCONELLO, A.M.; KOLLER, S.H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*. Natal, V. 5, Ed. 1, 2000, p. 71-93. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2000000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2000000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em jan. de 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC Kids Online Brasil*. São Paulo: CGI, 2017. Disponível em: <<http://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: mar. de 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC Domicílios*. São Paulo: CGI, 2017. Disponível em: <<http://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: abril de 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC Educação*. São Paulo: CGI, 2017. Disponível em: <<http://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: abril de 2018.

COSTA, A. C. G. da. *Mais que uma lei*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1997.

COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, G. *Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo?*. Rio de Janeiro: SME, 2007. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em: mar. de 2018.

COSTA, R. A Cultura Digital, São Paulo, *Publifolha*, 2002.

CUNHA, C.R.C; *Cibercultura e inclusão digital: perspectivas e concepções de jovens de escolas públicas*. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Pe. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4006/1/arquivo78\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4006/1/arquivo78_1.pdf)>

CUNHA, A.A; *Autoria e cooperação na formação de sujeitos nas redes sociais: o caso do ENEM no Facebook*. 2016. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174888>>

CERVO, A.L; BERVIAN, P.A. *A Metodologia Científica*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. *Pesquisa Narrativa*, 2ªed., Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2018.

FAERMAN, L.A; A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais. *Revista Ciências Humanas – UNITAU*, Taubaté, v. 7, n.1, p. 41-56, jan-jun, 2014. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/69>>. Acesso em: set. de 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática para a liberdade*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993a. (3. ed. brasileira, 1997).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10a Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática libertadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIXA, C. *De la Generación @ a la #Generación*. La juventud en la era digital. Barcelona: Biblioteca de Infancia y Juventud. Editorial NED, 2014.

GOODLAD, J. I. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill, 1979.

GREEN, B. BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução dos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENTZ, M. I. B; A formação do sujeito: tecendo uma compreensão. *Revista Udesc*, Florianópolis, vol.1, n.1, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/147>>. Acesso em: fev. de 2018.

JACKSON, P. *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. In: JACKSON, P (org). *Handbook of research on curriculum*. New York: Simon na Schuster MacMillan, 1996.

KAMPF, C; A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *ComCiência*, Campinas, n. 131, 2011. Disponível em: <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n131/a04n131.pdf>>. Acesso em: mar de 2018.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do Saber*. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEITÃO, A. A. P. *Formas e funções da autoria na internet: uma prática discursiva*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, PE. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/6984>>.

LEMOS, A. Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma “Cultura Copyleft”? *Contemporanea: Revista de Comunicação e Cultura*, Salvador, v. 2, n. 2, p.9-22, dez. 2004. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3416/2486>>. Acesso em: dez. 2017.

LEMOS, A.; REGITANO, E.; COSTA, L. *Incluindo o Brasil na era digital*. In.: LEMOS, André (Org.). *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

LEMOS, André. *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

LEMOS, A.; COSTA, L. *Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade do Salvador*. In.: LEMOS, André (Org.). *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma Antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LYRA, J, et al. A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, agosto/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: maio de 2018.

MANTOVANI, A.M; *Blogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica* *Revista Prisma*, Canoas, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. Tradutoras: Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: nov. 2017.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. Verbete SocInfo (Programa Sociedade da Informação). São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/socinfo-programa-sociedade-da-informacao/>>. Acesso em: abr. 2018.

MOLIN, F. D. *Redes sociais e micropolíticas da juventude*. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11395>>.

MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular*. In: *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PALÁCIO, M. S. dos S. *O uso do blog em uma escola pública municipal como ferramenta de acesso à realidade escolar: espaço de reflexão à gestão escolar*. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99053?show=full>>.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PASSARELLI, B. *Construindo comunidades virtuais de aprendizagem: Projeto TôLigado – O jornal interativo de sua escola*. *Informática Pública*, Belo Horizonte, vol. 4 (2), 2002. Disponível em: <[www.ip.pbh.gov.br/ANO4.../ip0402passarelli.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4.../ip0402passarelli.pdf)>. Acesso: jan. de 2018.

Phone Life balance, IPSOS, USA, 2017. Disponível em: <<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-02/motorola-phone-life-balance-study-topline-2018-02-21.pdf>>. Acesso em: mar. de 2018.

PRENSKY, M. *Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!* São Paulo: Phorte, 2010.

PRIMO, A.F.T; RECUERO, R.C; *Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia*<sup>1</sup>; *Revista FAMECOS*; Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003 (quadrimestral). Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3235/2496>>. Acesso em: out. de 2017.

RAUEN, F. J. *Roteiros de investigação científica*. Tubarão: Editora Unisul, 2002

RIBEIRO, M. Exclusão: problematizando o conceito. *Revista Educação e Pesquisa*; São Paulo, v. 25. n.01, janeiro/junho 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27803>>. Acesso em jun. de 2018.

ROCHA, A. N; *Currículo Escolar: Uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar*. Publikador.com; São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.publikador.com/cultura/arlindo-nascimento-rocha/curriculo-escolar-uma-visao-historica-da-evolucao-do-conceito-de-curriculo-escolar>>. Acesso em: abr. de 2018.

ROVER, A. J; CARVALHO. M (organizadores); *O sujeito do conhecimento na Sociedade em Rede*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010.

SAAR, C.M.A.A. Interagente: uma reflexão sobre conteúdo colaborativo. *Brazilian Journal of Technology, Communication and Cognitive Science*; ed.3, ano II. São Paulo, 2014.

SACRISTÁN, G. J. *Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?* In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed., 2000.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29060>>. Acesso em: fev. de 2018.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Carlos Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos*, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-35552007000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013)>. Acesso em: jan. de 2018.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n.23, 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>>. Acesso em: mar. de 2018.

\_\_\_\_\_. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pós-humano, por que?* *Revista USP*, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i74p126-137>>. Acesso em: 18 de fev. de 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da educação. SARESP. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em mai. de 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da educação do estado. Plano de Gestão 2014. Projeto Pedagógico pelos responsáveis da Escola Estadual Jacques Maritain.

SCHEFER, M. C. *Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino*. 2015, 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Mencoes-Honrosas/Educacao-Maria-Cristina-Schefer.PDF>>.

SIBILIA, P. *Redes ou Paredes – a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T. T (org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, M.G.M. da. Coluna da Maria Graça Moreira: *O diálogo entre as tecnologias e a escola*. Texto 4, São Paulo, 21 de março de 2018. Disponível em: <<http://redeprofessorestransformadores.strikingly.com/blog/coluna-da-maria-da-graca-moreira-o-dialogo-entre-as-tecnologias-e-a-escola>>. Acesso em: abril de 2018.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editoras Vozes, 2012.

PIRES, D. T. *Educação Online em Metaverso: a mediação pedagógica por meio da telepresença e da presença digital virtual via avatar em Mundos Digitais Virtuais em 3 dimensões*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

SOUSA, C. de. C. *Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiaticização das sociedades contemporâneas*. 2014, 376f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9TDJ7J>>.

SOUZA, C. de; PAIVA, I. L. de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estud. psicol.*, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, dez, 2012. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300002&script=sci_abstract)>. Acesso em: abril de 2018.

TAKAKI, N. H. *Letramento na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. 2008, 199f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade São Paulo. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde.../TESE\\_NARA\\_HIROKO\\_TAKAKI.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde.../TESE_NARA_HIROKO_TAKAKI.pdf)>.

TEDESCO, J. C. *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

UNESCO no Brasil. *Declaração mundial sobre educação para todos: consolidando compromissos*. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: abril de 2018.

VALENTE, J. A. *Diferentes usos do computador na Educação*. In: repensando a educação. Campinas, Gráfica Central da Unicamp, 1993.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

VILELA, R.A.T; Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248. jun. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100012)>. Acesso em: set. de 2017.

WESTBOOK, R; TEIXEIRA, A; ROMÃO, J; RODRIGUES, V. *John Dewey*. Recife: Massangana, 2010

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DO PROJETO:** De interagido a interagente: a construção de um espaço virtual de autoria de uma escola estadual paulista.

Prezado(a) Sr(a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará se a construção colaborativa de um espaço virtual (Blog) contribui para o aprendizado escolarizado e favorece a autonomia do jovem.

Você foi selecionado por ser aluno da XX XXXXXXXX e aluno(a) da professora e pesquisadora deste estudo. A sua participação, neste estudo, consiste em construir colaborativamente o blog, produzir registros das atividades (diário de bordo) e/ou responder ao questionário anexo a este termo. A atividade acontece durante as aulas de língua portuguesa ou em forma de atividade paralela, nas dependências da escola (sala de informática). Trata-se de uma pesquisa narrativa, ou seja, o documento trará um relato da experiência dos alunos nesta produção, não havendo riscos.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar deste estudo. Em contrapartida, você também não terá qualquer gasto.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as fases da pesquisa e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo prejuízo pessoal se esta for sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para contribuir com sua formação no aprendizado escolarizado, além de favorecer sua inclusão social e digital.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, serão observadas, aos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Andreia Borges de Godoi Drska

Rua XXXXXXXXXXXXX

Fone: XXXXXXXXXXXXX

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)  
participante

Assinatura do

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Nome do responsável legal (em letra de forma)  
responsável

Assinatura do

**Eu, Andreia Borges de Godoi Drska, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e confiança.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador.

## 2 - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ALUNOS

Quanto ao acesso à informação em casa	SIM	NÃO	Prefere ou não soube responder
Possui computadores com acesso à internet			
Possui smartphone com acesso à internet?			
Possui pacote de dados em seu smartphone			
Possui banda larga na residência?			
Quais outras ferramentas/ espaços de voz usa para expressar seu pensamento?			
Quais espaços de expressão de opinião / participação os alunos têm na escola?			
Quais espaços de expressão de opinião a escola poderia ter?			
Cite o que aprendeu de Língua Portuguesa na vivência com a construção do BLOG, perfis da escola em redes sociais ou outra atividade na internet com o apoio da escola?			
O que gostaria de falar ou compartilhar na Internet com seus colegas, pais e com o mundo?			
Cite uma atividade na escola na qual você se sentiu autor.			
Em quais espaços/locais costuma encontrar seus amigos?			
Quem te influencia na construção das suas opiniões, valores e conceitos?			
Sobre a utilização da Rede (baseado na pesquisa TIC Educação 2016)	Sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca

Pesquisa na internet para fazer trabalhos da escola			
Pesquisa na internet por curiosidade ou vontade própria			
Lê ou assiste a notícias on-line			
Usa mapas on-line			
Envia mensagens instantâneas			
Usa redes sociais			
Conversa por chamada de vídeo			
Posta na internet uma foto ou vídeo em que aparece			
Compartilha na internet um texto, imagem ou vídeo			
Posta na internet um texto, imagem ou vídeo de autoria própria			
Posta ou compartilha na internet o lugar onde esta			
Assiste a vídeos, programas, filmes ou séries on-line			
Ouve música on-line			
Joga on-line, não conectado com outros jogadores			
Joga on-line, conectado com outros jogadores			
Baixa aplicativos			
Baixa músicas ou filmes			
Realiza compras on-line			
Como você descreve a sua participação na escola?			

Participa de projetos extra-	sim	não	raramente	prefere ou não soube responder
Se sim, em quais projetos participa?				
Você já propôs algum projeto extracurricular na escola? Qual?				
Você opinou, participou e/ou sugeriu nas decisões quanto a realização de palestras, eventos, utilização de espaços, reunião de apm, reunião de grêmio ou outras decisões da escola?	sim	não	raramente	prefere ou não soube responder
Quais ações você acredita que aproximam nossa escola da comunidade?				
Qual a sua participação na criação do blog ou perfil da escola na rede social?				
o que achamos da nossa escola?	boa/muito boa	regular	ruim ou péssima	
você gostaria de mudar algo na escola?	sim	não	não soube ou prefere não responder	
se sim, o que gostaria de mudar? (Escolha sim para 5 opções e marque não para as demais).				
Uniforme				
Banheiro				
Direção				
Espaços de convivência				

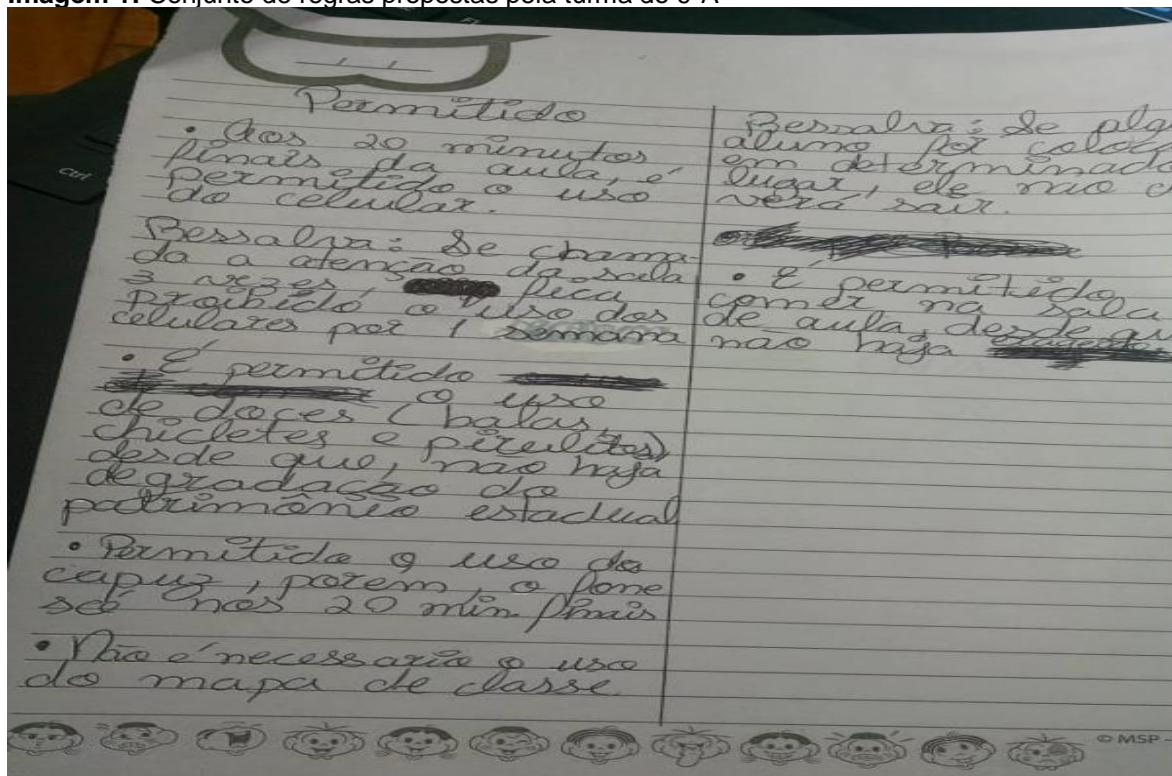
Sala de aula		
Aumentar o uso de tecnologia para fins pedagógicos		
Método de ensino		
Professores		
Merenda		
Funcionário		
Tudo		
Sala de informática		
Algumas regras		
Outros		
Sua relação com os professores é		
É uma relação boa, de compreensão, aprendizagem e respeito		
É uma relação normal, com problemas específicos com alguns professores		
É uma relação difícil, falta diálogo		
É uma relação ruim, porque os professores são autoritários		
Não soube responder		
Prefere não responder		
Quanto a sua participação em projetos de transformação social	sim	não
Atos em defesa das minorias raciais		

Atos em defesa dos direitos das mulheres			
Manifestação para reivindicar algo para			
Atos pela paz			
Atos em defesa do meio ambiente			
atividades voluntárias			
Manifestação pelos direitos dos homossexuais			
outros			
Prefere ou não soube responder			
O que o seu celular significa para			
Com qual frequência os professores utilizam o celular, para auxiliar o aprendizado, durante as aulas?			
Em quais espaços você utiliza seu celular na escola?			
Em quais espaços utiliza a tecnologia na escola?			
Com qual frequência utiliza a tecnologia na escola?	Frequentemente	Raramente	Nunca ou quase nunca
Em quais espaços você socializa? (encontra/conversa com seus amigos, familiares e professores)			
Com qual frequência você vai a espaços de lazer?			
Quais são suas principais (mais frequentes) atividades, além da escola?			

**ANEXOS**

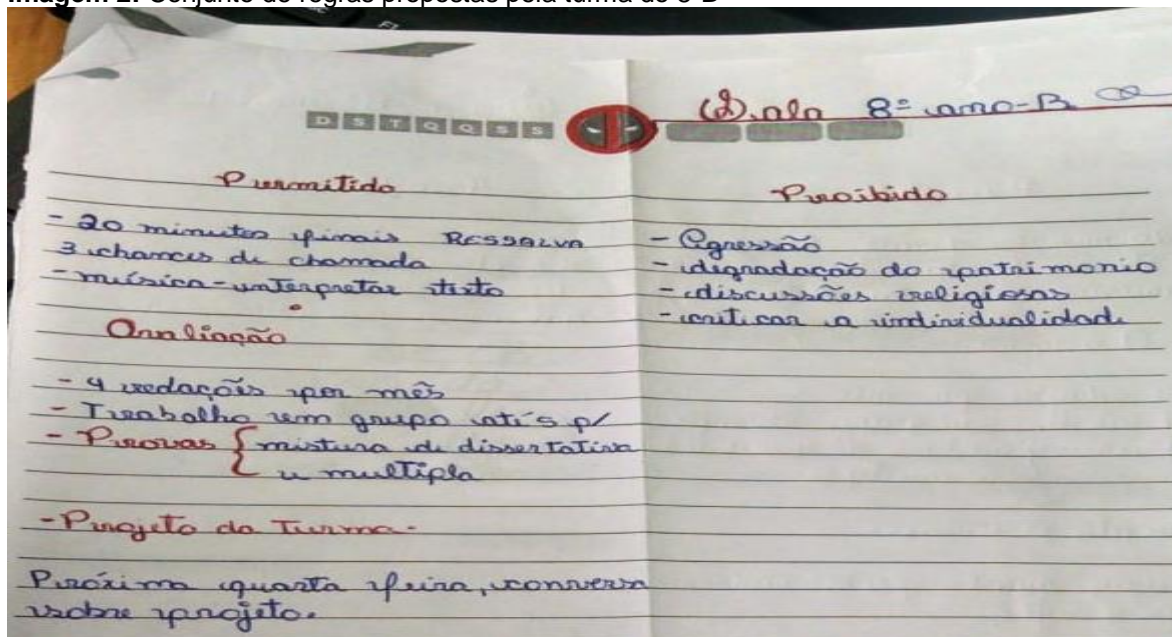
## Anexo 1 Exemplos do Conjunto de regras elaborados pelos alunos

Imagem 1: Conjunto de regras propostas pela turma do 9ºA



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2: Conjunto de regras propostas pela turma do 8ºB



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 3: Conjunto de regras propostas pela Turma do 8ºA

Candy Crush

22.3.19

8ºA

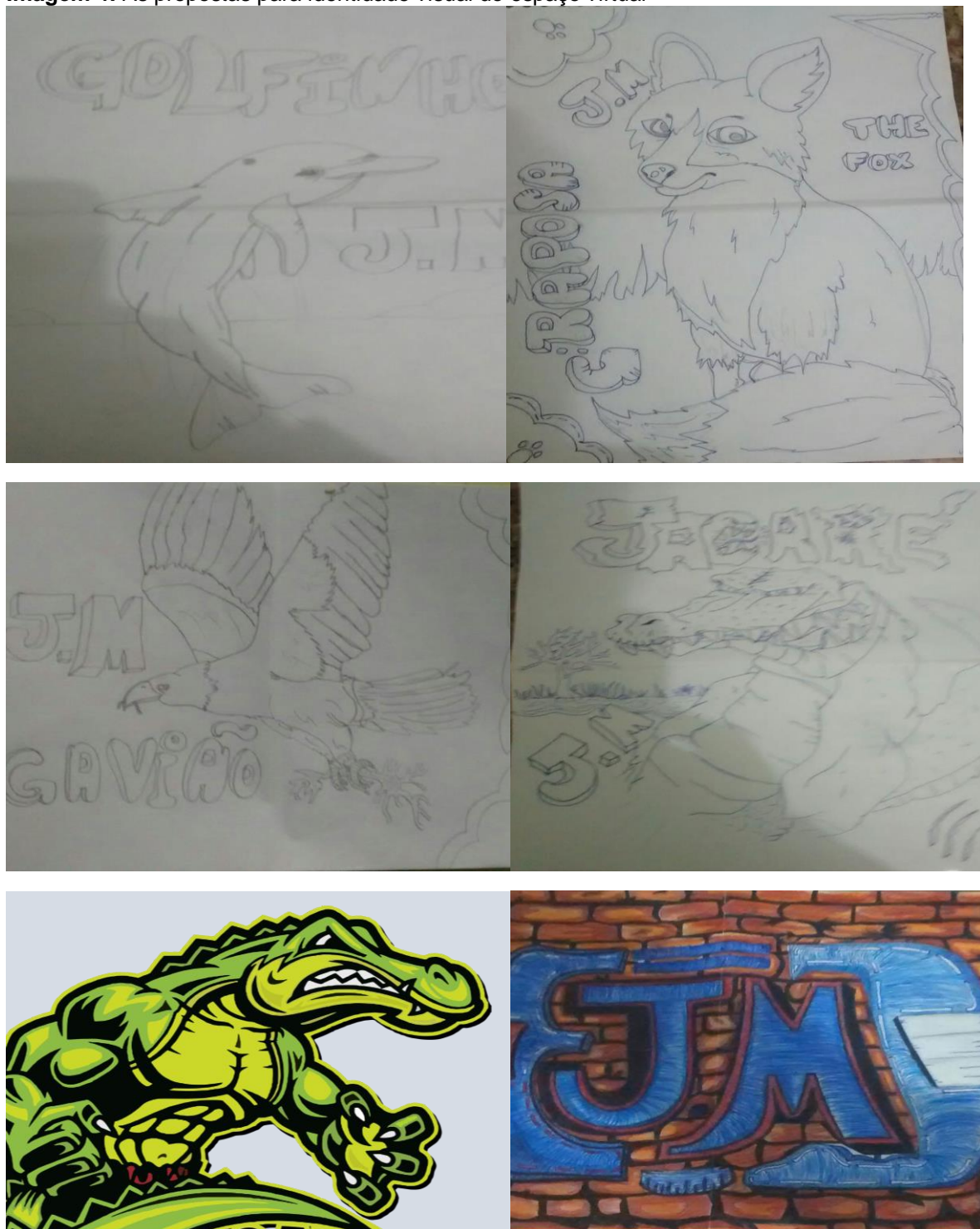
Permitido	Proibido
<p>Celular - 20 minutos</p> <p>* Ressalva = O uso será para pesquisas e após 3 incidências, um mês sem celular na aula</p>	<p>Estroga qualquer material da escola</p> <p>Despediçar alimento</p> <p>Não brigar</p>
<p>Trabalhar com música</p> <p>* Ressalva = cada aula os alunos propõe uma música e a professora também. Músicas clássicas e em português</p>	<p>Bullying</p>
<p>Avaliação</p> <p>1 redação por semana</p>	<p>Projeto da sala</p>
<p>Trabalho em grupo - 6 pessoas</p>	
<p>Provas; múltipla escolha, sem consulta</p>	

© 2014 King.com Ltd.

Fonte: Arquivo pessoal

**Anexo 2** Esboços das sugestões de mascote e proposta final da identidade visual do espaço virtual de autoria

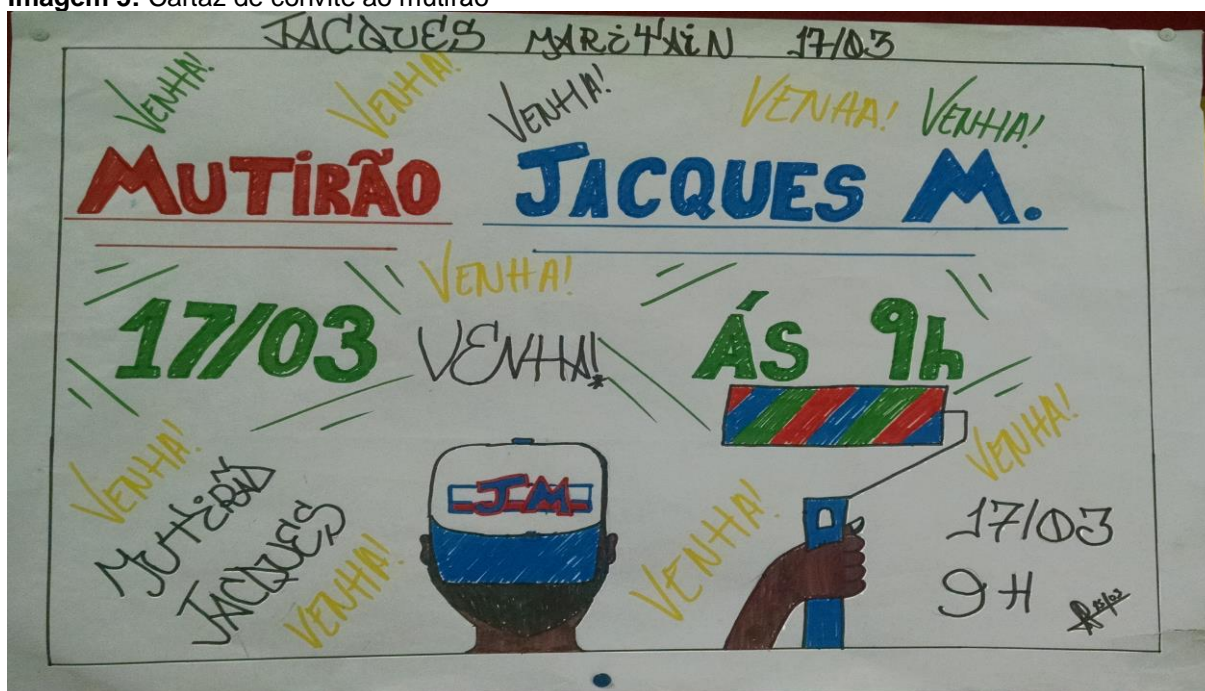
**Imagem 4:** As propostas para identidade visual do espaço virtual



**Fonte:** Arquivo pessoal

### Anexo 3 Mutirão e alterações no espaço físico da escola

Imagem 5: Cartaz de convite ao mutirão



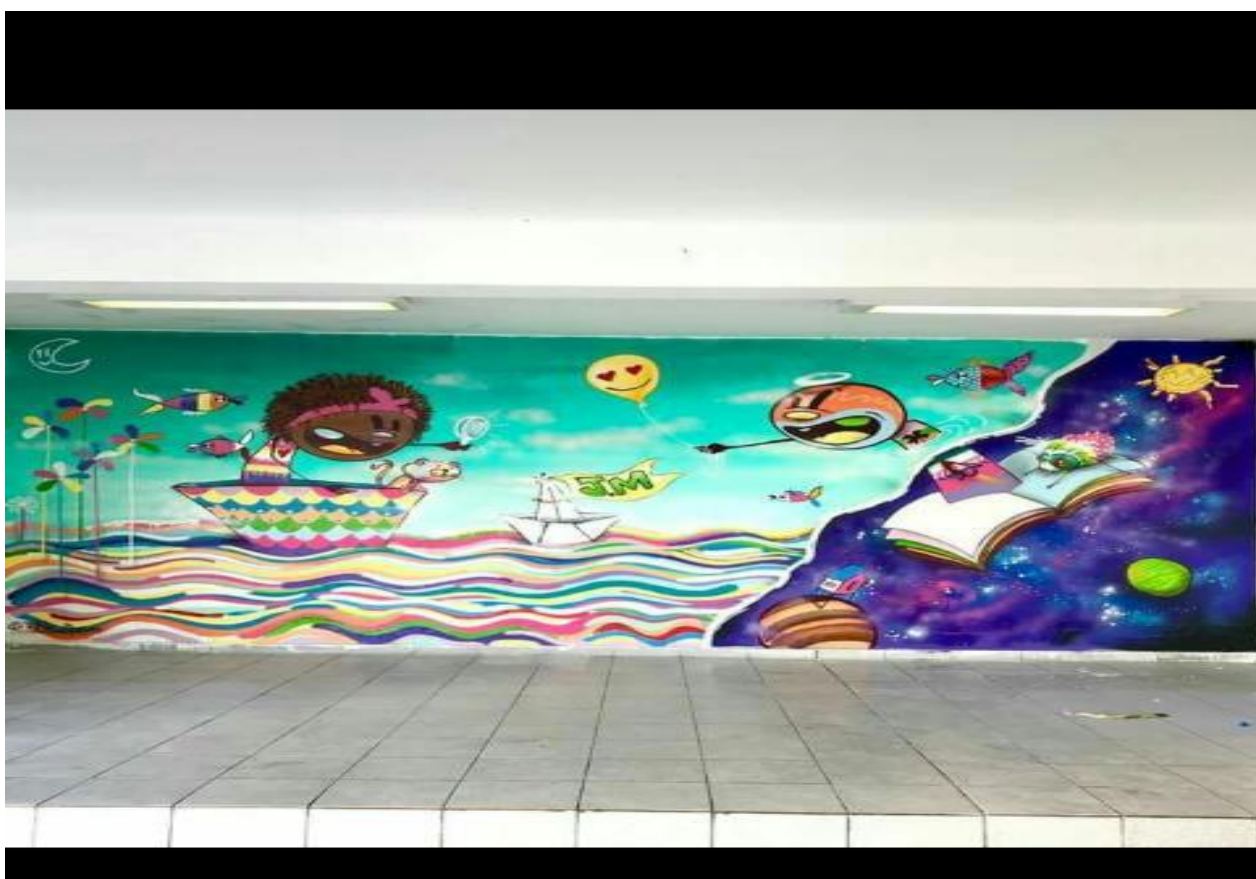
Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 6: Reorganização da Sala de Leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 7: Antes e depois do Palco



Fonte: Arquivo pessoal

#### **Anexo 4: Construção do espaço alternativo à sala de aula**

**Imagem 8:** Reunião sobre construção de espaço aberto para aula – realizada no CEU Heliópolis



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Imagem 9:** Local escolhido para o espaço alternativo à sala



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Imagem 10 :** Projeto do espaço alternativo



Fonte: Arquivo pessoal

**Imagem 11:** Jovens trabalham na construção do espaço



Fonte: Arquivo pessoal

## Anexo 5: A repercussão da denúncia dos jovens

### Imagem 12: Repercussão da denúncia

Segunda-feira, 09 de julho de 2018

**Agora** são paulo

CONHEÇA O BMG INVEST DIGITAL

INVISTA JÁ!

BMG INVEST DIGITAL

Capa Olá! Zapping Nas ruas Grana Trabalho Dicas Defesa do Cidadão Editorial Vencer Show! Brasil Mundo Máquina Revista da Hora

**Nas ruas**

10/04/2018

ENVIAR POR E-MAIL

**Aluno fica 1 ano sem quadra para aula de educação física**

Leonardo Fuhrmann  
do Agora

Os alunos da Escola Estadual Jacques Maritain, no Ipiranga (zona sul da capital), estão há cerca de um ano sem quadra para as aulas de educação física.

A quadra coberta, que foi reformada em 2014, está fechada por causa de um muro que ficou danificado em razão das chuvas em 2017.

Em dias de chuva, as aulas são dadas com jogos e apostilas na sala de aula, segundo eles.

Nos demais dias, as aulas acontecem no pátio.

A vendedora Cristina Santana de Freitas, 46 anos, afirma que sua filha Vitória, 11 anos, não costuma fazer as aulas de educação física porque não há atividades para as meninas.

"Segundo ela, os meninos jogam bola e as meninas ficam paradas quando a atividade é no

**BUSCA**

VEJA AS CAPAS DE:

Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg
Confira dicas ao contratar crédito para negatived	Bandidos criam fraude para tomar cartão de cliente	<b>Agora</b> são paulo	Presidente de tribunal mantém Lula na cadeia	Desembargador manda soltar petista 3 vezes, mas chefe derruba	Timão vence o Grêmio de virada	Espera pelo aniversário aumenta a aposentadoria

Fonte: Jornal Agora São Paulo, disp.em: <http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/2018/04/1964202-aluno-fica-1-ano-sem-quadra-para-aula-de-educacao-fisica.shtml>

### Imagem 13: Repercussão da denúncia 2

**Ipiranga News**  
EDITORA JORNALÍSTICA BAIROS UNIDOS

AUTO NEWS BOM APETITE CASA & CIA CULTURA & LAZER ESPECIAIS HORÓSCOPO NOSSA OPINIÃO SE VÊ NA TV SUGESTÕES TURISMO SERVIÇOS DA REGIÃO

Home > Acontece > Alunos da Jacques Maritain estão há um ano sem quadra

**ACONTECE**

**Alunos da Jacques Maritain estão há um ano sem quadra**

Postado: 12 de abril de 2018

Os alunos da Escola Estadual Jacques Maritain, no Ipiranga, estão há cerca de um ano sem

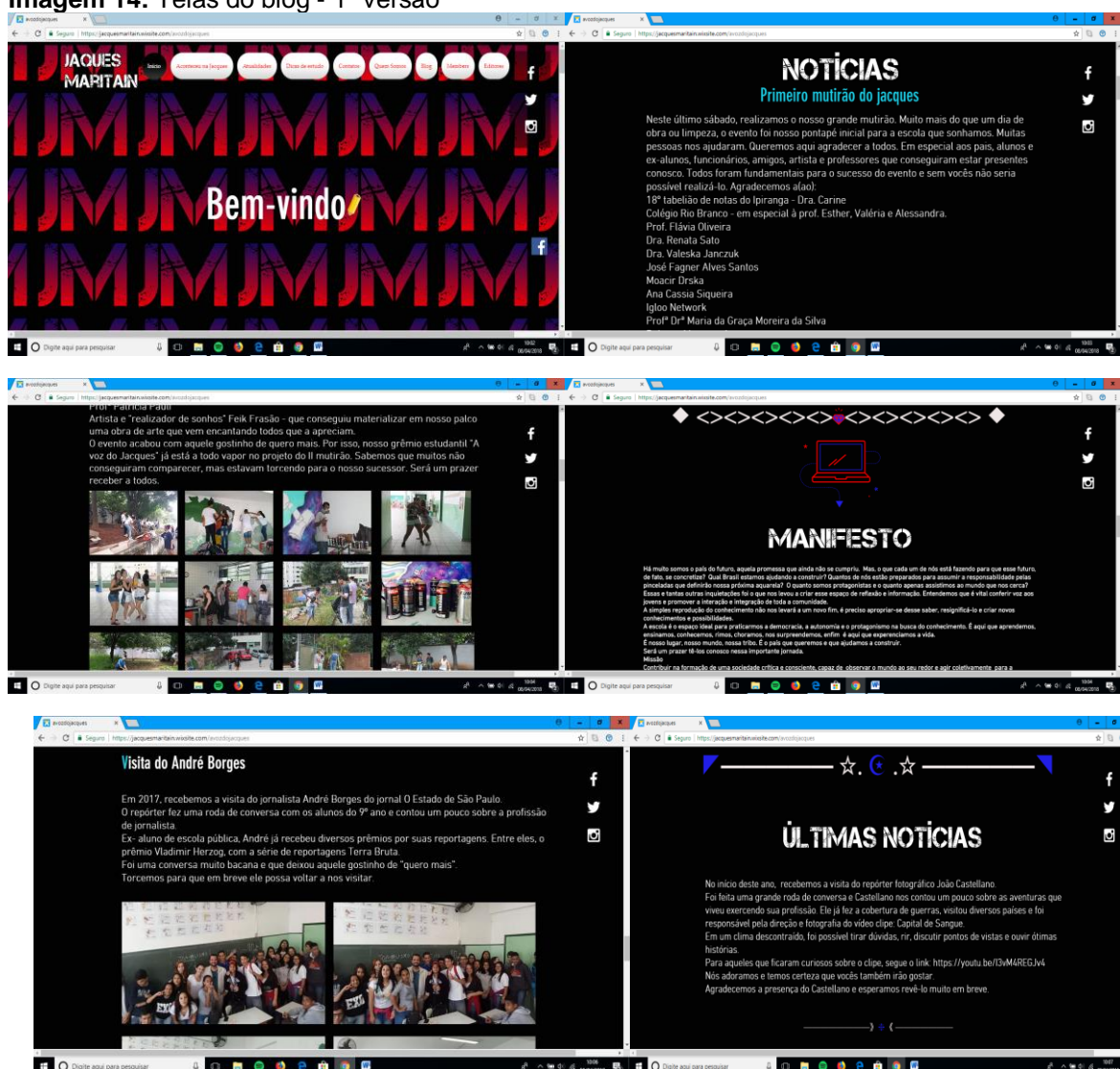
**MAIS NOTÍCIAS**

- Jesus será tema da nova trama da Record  
4 dias Atrás
- Quais as diferenças entre piso retificado e bold?  
4 dias Atrás
- Redescubra o prazer de cozinhar em casa  
4 dias Atrás
- A beleza das mãos e dos pés

Fonte: Jornal Ipiranga News, disp.em <http://ipiranganews.inf.br/alunos-da-jacques-maritain-estao-ha-um-ano-sem-quadra/>

## Anexo 6: O espaço virtual de autoria

Imagem 14: Telas do blog - 1ª versão



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 15: Telas do blog pós reformulação



Navigation menu: Home, Conteúdo de Apoio, Atualizado, Sua Grêmio, Contato, Quem Somos, Blog, Utilidade, Último

Logo: MARITAIN

Graphic: A large question mark made of small white dots on a dark background, with the text "Bem-Vindo!" in red below it.

---



## COPA DO MUNDO

A copa do mundo é um evento organizado pela fifa, acontece a cada 4 anos. É um campeonato que envolve 32 seleções e começará em junho. Esse ano o evento será na Rússia, e terá como mascote o zabivaka, um lobo siberiano.

A copa tem apenas 8 seleções campeãs em toda a sua historia são esses: Brasil, Alemanha, Itália, Argentina, Uruguai, Espanha, França e Inglaterra.

---



Admin  Jun 19 - 1 min

### Copa do mundo: África

O continente africano pode ser dividido em África do Norte e África Subsaariana, isso porque o deserto do Saara se estende por quase toda a África do Norte. A África tem seus próprios jogos eliminatórios para a copa do...

0 visualização - Escreva um comentário

---



Admin  Jun 18 - 1 min

### Copa do mundo: Oceania

A Oceania é um continente com muitas ilhas e poucas pessoas comparada a outras. O maior país é a Austrália e também é o país com mais habitantes. No futebol, nenhum país desse continente tem títulos...

0 visualização - Escreva um comentário

---

### VISITA DO JORNALISTA ANDRÉ BORGES

Em 2017, recebemos a visita do jornalista André Borges do jornal O Estado de São Paulo. O repórter fez uma roda de conversa com os alunos do 9º ano e contou um pouco sobre a profissão de jornalista. Ex- aluno de escola pública, André já recebeu diversos prêmios por suas reportagens. Entre eles, o prêmio Vladimir Herzog, com a série de reportagens Terra Bruta. Foi uma conversa muito bacana e que deixou aquele gostinho de "quero mais". Torcemos para que em breve ele possa voltar a nos visitar.



### VISITA DO REPÓRTER JOÃO CASTELLANO

No início deste ano, recebemos a visita do repórter fotográfico João Castellano. Foi feita uma grande roda de conversa e Castellano nos contou um pouco sobre as aventuras que viveu exercendo sua profissão. Ele já fez a cobertura de guerras, visitou diversos países e foi responsável pela direção e fotografia do vídeo clipe: Capital de Sangue. Em um clima descontraído, foi possível tirar dúvidas, rir, discutir pontos de vistas e ouvir ótimas histórias. Para aqueles que ficaram curiosos sobre o clipe, segue o link: <https://youtu.be/I3vM4REGJv4> Nós adoramos e temos certeza que vocês também irão gostar. Agradecemos a presença do Castellano e esperamos revê-lo muito em breve.



### VISITA DA PROFISSIONAL DE MÚLTIPLAS FACETAS LENITA PONCE

Em 2017, recebemos a visita da atriz, diretora, produtora e professora Lenita Ponce. Profissional de múltiplas facetas, Lenita nos contou um pouco sobre suas experiências e encantou a todos com sua simpatia. Em um clima descontraído, conversamos, rimos, cantamos e brincamos um pouco. Ficou a sensação de que o tempo passou rápido demais e estamos contando os minutos para tê-la novamente conosco. Agradecemos a visita e deixamos nossas portas escancaradas para que ela volte logo.



### PRIMEIRO MUTIRÃO DO JACQUES

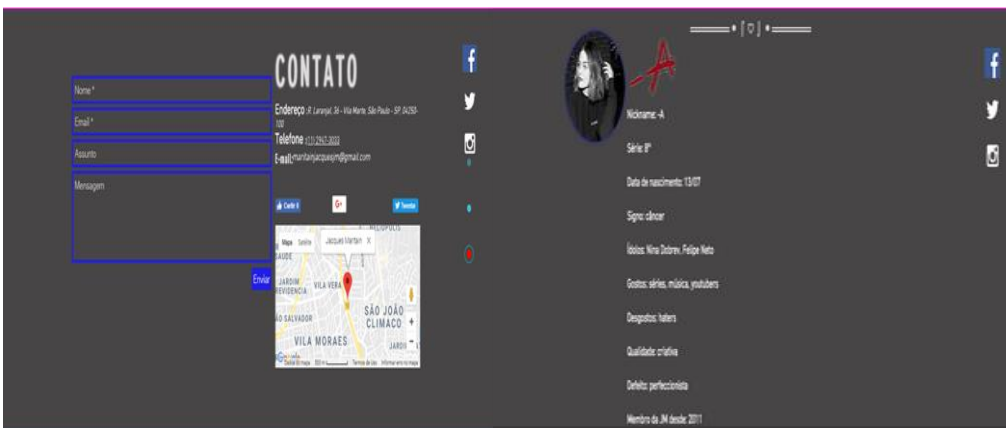
Sábado dia 17/03 realizamos o nosso grande mutirão. Muito mais do que um dia de obra ou limpeza, o evento foi nosso pontapé inicial para a escola que sonhamos. Muitas pessoas nos ajudaram. Queremos aqui agradecer a todos. Em especial aos pais, alunos e ex-alunos, funcionários, amigos, artista e professores que conseguiram estar presentes conosco. Todos foram fundamentais para o sucesso do evento e sem vocês não seria possível realizá-lo. Agradecemos a(ao):

18º tabelião de notas do Ipiranga - Dra. Carine  
Colégio Rio Branco - em especial à prof. Esther, Valéria e Alessandra.  
Prof. Flávia Oliveira  
Dra. Renata Sato  
Dra. Valeska Janczuk  
José Fagner Alves Santos  
Moacir Drska  
Ana Cassia Siqueira





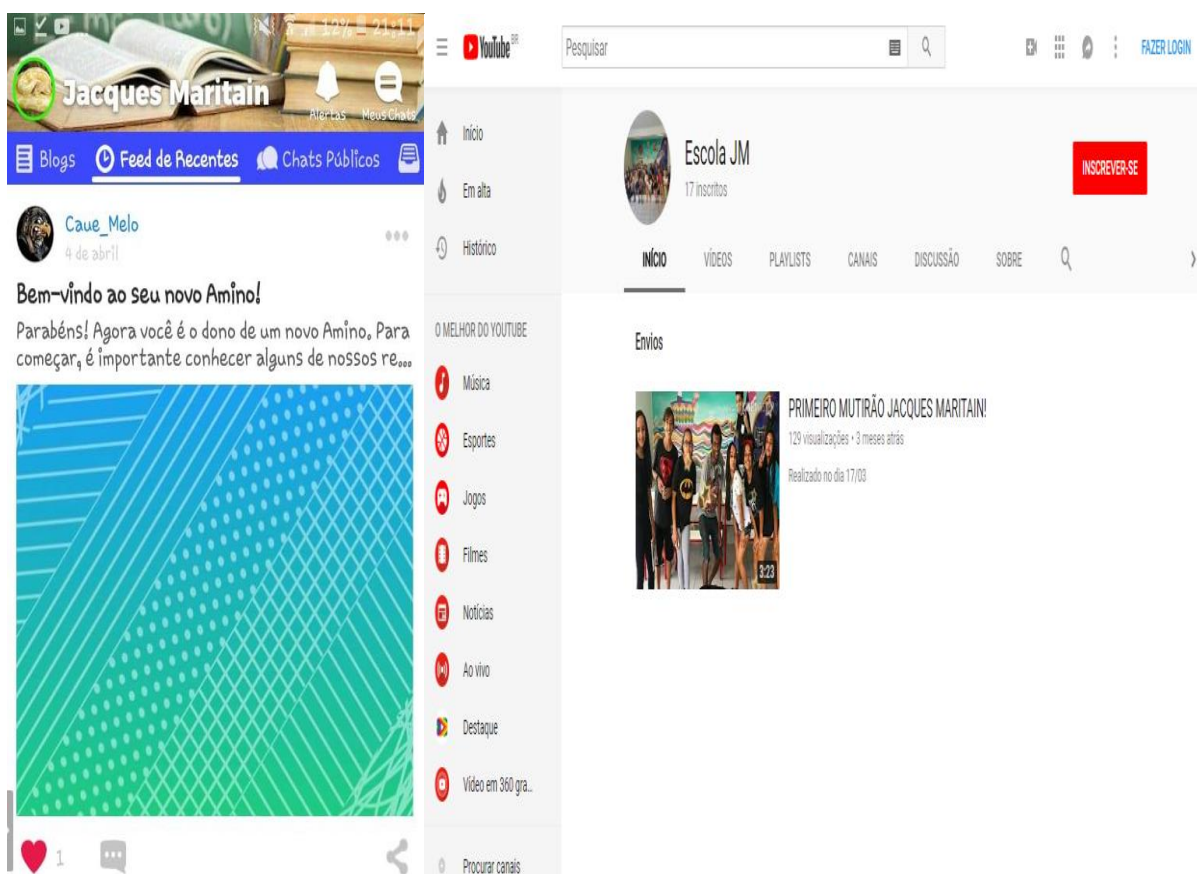
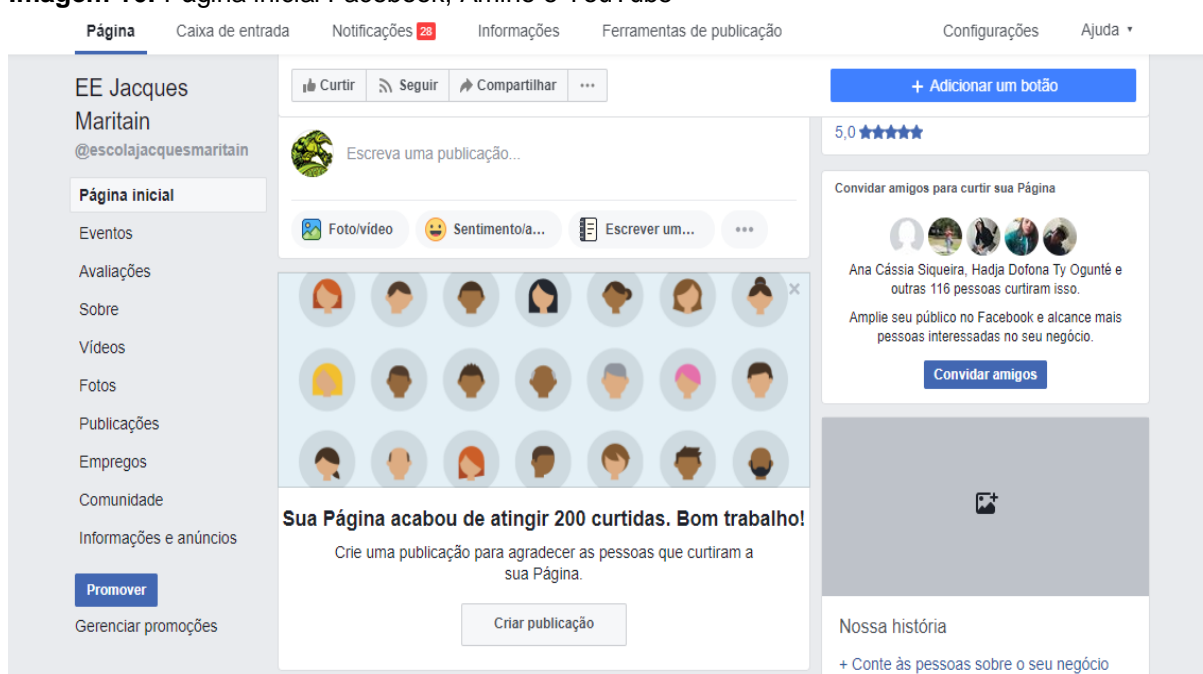
WhatsApp chat interface. At the top, a group photo of five young women in white t-shirts. Below the photo, a text message from 'Admin' dated 'Abr 25 - 1 min' reads: 'Estamos de dedos cruzados!!! O grupo Rubi, composto pelas alunas Danielly, 13 anos, Heloisa, 13 anos, Luana, 13 anos, e Victória, 14 anos, todas do 8ºC, submeteu hoje o projeto do aplicativo que criaram para o concurso Technovation...'. At the bottom, there are 0 visualizations and a comment input field.



Website contact page for 'Mundo da Violência'. The page has a dark theme. On the left, there is a contact form with fields for 'Nome\*', 'Email\*', 'Assunto', and 'Mensagem', and a 'Enviar' button. To the right of the form, contact information is listed: 'Endereço: R. Lurayl, 31 - Vila Maria, São Paulo - SP, 04553-100', 'Telefone: (11) 7653-3032', and 'Email: mundodaviolencia@gmail.com'. Below this is a map showing the location in São Paulo. On the right side, there is a profile section with a circular profile picture, a red signature, and the name 'Mikrome-A'. Below the profile, there are social media icons for Facebook, Twitter, and Instagram. At the bottom right, there is a list of interests: 'Data de nascimento: 13/07', 'Signo: câncer', 'Ídolos: Nino Zedem, Felipe Neto', 'Gostos: séries, música, youtubers', 'Desportos: futebol', 'Qualidade: criativa', 'Deleites: perfeccionista', and 'Membro de: M. desde 2011'.

## Anexo 7: Perfis em redes sociais

Imagem 16: Página inicial Facebook, Amino e YouTube



**Anexo 8: Encontros e desencontros – Os encontros de trabalho****Imagem 17:** Reunião para apresentação do texto do manifesto

Fonte: Arquivo pessoal

**Imagem 18:** Roda de conversa sobre gírias e jargões

Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 19: Rotina de construção do espaço virtual de autoria





Fonte: Arquivo pessoal

## Anexo 9: A autoria dos jovens

Imagem 20: Jovens apresentam para jurado o aplicativo que desenvolveram



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 21: Jovens utilizam *Design Thinking*<sup>51</sup> para montar apresentação



Fonte: Arquivo pessoal

---

<sup>51</sup> *Design Thinking* é uma metodologia que utiliza o pensamento do *design* para abordar problemas. Trata-se de um modelo pensamento centrado nas pessoas.